

# Det autonome subjekt

## *Betingelser for å fremme rasjonalitet i den formelle oppdragelsen*

Hovedoppgave i PED 331

Bernt Andreas Hennum  
Vårsemesteret 2007

Universitetet i Oslo  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet  
Pedagogisk forskningsinstitutt

## SAMMENDRAG AV HOVEDOPPGAVEN I PEDAGOGIKK

**TITTEL:**

Det autonome subjekt  
Betingelser for å fremme rasjonalitet i den formelle  
oppdragelsen

**AV:**

Bernt Andreas Hennum

**EKSAMEN:**

Hovedfagsstudiet i pedagogikk

**SEMESTER:**

Våren 2007

**STIKKORD:**

Autonomi  
Autoritet  
Dannelse

### **SAMMENDRAG**

#### **Problemstilling**

Hensikten med denne oppgaven er å utrede hvilke kvaliteter som må ligge til grunn for at et menneske kan betegnes som ferdig dannet, hvilke hindringer som ligger i veien for en slik dannelsesprosess og hvilke betingelser som må ligge til grunn for at dannelse kan skje.

#### **Metode**

Metoden som brukes i denne oppgaven kan sies å være analytisk i og med at den benytter litteratur som bakgrunn for å fremstille problemet og den mulige løsning i en helhetlig, konsistent og koherent rekonstruksjon.

#### **Hovedkonklusjoner og litteratur**

Det myndige mennesket knyttes til Kants begrep om det autonome subjekt og kan oppsummeres som det tenkende, handlende, vågende og ansvarlige mennesket.

Samfunnet analyseres i hovedsak på bakgrunn av Adorno og Habermas' analyse. Konklusjonen er at samfunnet har en tendens til å reprodusere herredømmet gjennom legitimerende ideologier. I senkapitalismen er ideologien dominert av et institusjonalisert utviklingsbegrep som er knyttet til økt økonomisk vekst. Den instrumentelle og strategiske logikk knytter seg til sub-systemer som tradisjonelt har vært regulert av tradisjonsbundne normsystemer. Dette gjelder også skolen som er samfunnets formaliserte oppdragelsesinstitusjon.

Med utgangspunkt i Hellesnes ser vi på sosialiseringen i senkapitalismen og hvordan denne har en tendens til å ta form av tilpasning framfor dannelse.

Vi foretar en diskusjon med bakgrunn i Durkheim, Weber, Habermas og Mollenhauer når vi ser på hvilken vitenskap som må ligge til grunn for dannelsen. Vi sier at oppdragelsen må være knyttet til en emansipatorisk vitenskap som må være transendental slik at den legger forholdene til rette for at subjektet selv kan forstå de strukturer som påvirker det og selv velge dannelsesprosess. Dette knyttes til begrepet kritisk empirisk utdanningsvitenskap.

Vi tar utgangspunkt i Dale og Weber når vi ser på skolen som organisasjon. En profesjonell skoleorganisasjon må sørge for at praksisen følger en kompetent handlingsrefleksjon der læreren primært er en sosialt integrert aktør innenfor en organisasjon som bygger sine handlinger på en grunnmodell knyttet til undervisning som dannelses. Noen ganger må imidlertid skolen opprettholde en rettsordning, og dermed opptrer også skoler som et forvaltningssystem. Skolen som dannelsesorganisasjon knyttes til en nettverksorganisasjon mens skolen som forvaltningsorganisasjon knyttes til byråkratiet.

Didaktikk knyttes til Kants fire didaktiske begrep om sivilisering, kultivering, moralisering og disiplinering. Disiplinering knyttes til forvaltning og byråkrati hvor autoriteten fremstår som autoritær. Dersom elvene skal oppdras til autonome subjekt må de lære å være i konflikt med autoriteten og derfor kan ikke skolehverdagen kun være preget av det Dale betegner som solidarisk deltagelse.

## INNHold

INNHold .....	4
1  INNLEDNING.....	5
1.1  Problemstilling og tema .....	5
1.2  Metode .....	5
1.3  En antepasjon av oppgaveteksten.....	5
1.4  Oppgavens begrensning .....	7
2  DET AUTONOME SUBJEKT.....	9
2.1  Oppdragelse og frihet.....	9
2.2  Moralitet som konstitusjonelt grunnlag .....	14
2.3  Kritiske merknader.....	18
2.4  Konklusjon.....	21
3  SAMFUNNET – REALITETENE VED SENKAPITALISMEN .....	22
3.1  Aldri mer Auschwitz – Adorno.....	22
3.2  Karakteristika ved senkapitalismen - Habermas.....	30
3.3  Sammenstilling .....	36
4  SOSIALISERING – SUBJEKTET I SENKAPITALISMEN .....	40
4.1  De materielle ordningene, språket og ideologien .....	41
4.2  Den fallende profittrate .....	42
4.3  Know-how og kompetanse .....	43
4.4  Menneskelig kapital og kvasi-humanisering .....	44
4.5  Sosialisering og samfunnsplanlegging.....	46
4.6  Avslutning.....	47
5  MOT EN KRITISK EMPIRISK UTDANNINGSVITENSKAP .....	49
5.1  Pedagogikk og sosiologi – Durkheim.....	49
5.2  Desisjonisme og idealtyper – Weber .....	53
5.3  Erkjennelsesinteresse og emansipasjon – Habermas .....	57
5.4  Det værende og det mulige i pedagogikken – Mollenhauer .....	66
5.5  Positivism i fem nivåer.....	68
5.6  Teknikkens plass i pedagogikken .....	75
5.7  Sammenstilling .....	80
6  SKOLEN SOM ORGANISASJON.....	83
6.1  Skolen som rasjonell organisasjon.....	83
6.2  Organisasjon og herredømme .....	88
6.3  Organisasjon og herredømme i skolen.....	98
6.4  Sammenstilling .....	101
7  KRITISK DIDAKTIKK .....	103
7.1  Kants fire didaktiske kategorier.....	103
7.2  Solidaritet og autoritet.....	106
8  REFERANSER .....	114

## **1 INNLEDNING**

### **1.1 Problemstilling og tema**

Hensikten med denne oppgaven er å utrede hvilke kvaliteter som må ligge til grunn for at et menneske kan betegnes som ferdig dannet, hvilke hindringer som ligger i veien for en slik dannelsesprosess og hvilke betingelser som må ligge til grunn for at dannelse kan skje. De kvaliteter som må ligge til grunn, knyttes til Kants begrep om det autonome subjekt. Hindringene knyttes til de egenskaper ved samfunnet som gjør at samfunnet lukker seg for forandring og sørger for å reproducere sin egen begrunnelse (ideologi) og som derfor har en tendens til å sosialisere ved tilpasning framfor dannelse. Betingelsene knytter vi til vitenskap, organisasjon og kritisk didaktikk og hensikten er å finne frem til noen betingelser som kan fremme barnet som autonomt subjekt samtidig som man kommer forbi de hindringene som forligger som patologiske tendenser i samfunnet.

### **1.2 Metode**

Metoden som brukes i denne oppgaven kan sies å være spekulasjon og filosofisk rekonstruksjon. Det benyttes filosofisk og pedagogisk litteratur med det mål å komme frem til en helhetlig, konsistent og koherent fremstilling av problemet og dets løsninger. I tillegg fungerer litteraturen som en bakgrunn for å fremstille egne bidrag og kritikk.

### **1.3 En antesipasjon av oppgaveteksten**

I andre kapittel ser vi på egenskapene ved det vi med Kant betegner som det autonome subjekt. For at subjektet skal bli autonomt må det få en oppdragelse som disiplinerer, kultiverer, siviliserer og moraliserer subjektet på en slik måte at det er i stand til å sikre sin materielle framtid i samarbeid med andre. Denne virksomheten skal imidlertid ikke komme i konflikt med andres frihet, samtidig som subjektet har et ansvar for å fremme andres opplysning og frihet. Det autonome subjekt er, i korthet, det tenkende, handlende, vågende og ansvarlige mennesket.

I tredje kapittel ser vi at samfunnet har en tendens til å reproducere herredømmet gjennom legitimerende ideologier. I senkapitalismen er ideologien dominert av et institusjonalisert

utviklingsbegrep som er knyttet til økt økonomisk vekst. Den økonomiske veksten har sin bakgrunn i produksjonsprosesser som stadig forbedres gjennom ny teknikk basert på naturvitenskapelig forskning. På denne måten brer den instrumentelle og strategiske logikk seg til sub-systemer som tradisjonelt har vært regulert av tradisjonsbundne normsystemer. Dette gjør at den interaksjon som skjer gjennom den instrumentelle ramme har problemer med å fremstille normer som bygger på verdier og målsetninger uavhengig av et utviklingsbegrep som er knyttet til økonomisk vekst. Den instrumentelle og strategiske logikk vil ikke minst ha en tendens til å bre seg til oppdragelsesinstitusjonen og da spesielt skolen som er samfunnets formaliserte oppdragelsesinstitusjon.

Dette danner bakgrunn for sosialiseringen som er et tema i fjerde kapitel hvor vi ser på arbeidskraften og hvordan denne både skal skoles og sosialiseres på en slik måte at den stiller sin kompetente arbeidskraft til disposisjon for produksjonen. Individuer om utelukkende er sosialiserte til å tilpasse seg produksjonsprosessen samtidig som de ikke er i stand til å forstå herredømmeforholdene, er indoktrinerte. I senkapitalismen er det en tendens til at sosialiseringen tar form av tilpasning framfor danning.

Temaet i femte kapitel tar utgangspunkt i at dersom oppdragelsen skal knyttes til dannelsesprosesser, er den også nødt til å bygge på en vitenskap som legger til grunn en emansipatorisk erkjennelsesinteresse. For at denne vitenskap ikke kun skal bidra til reproduksjonen av ideologien, må den sette subjektet i stand til å forstå sin situasjon uten at konteksten arbeid og tradisjon blir absolutt. En emansipatorisk vitenskap må være transendental i den forstand at den kan beskrive både det værende og det mulige, hvor det værende formidler den subjektive selvforståelse og det mulige formidler utviklingsprosessen og avslutningen på en dannelsesprosess som subjektet oppfatter som objektivt mulig. Oppdragelsens vitenskapelige grunnmodell bygger på en slik kritisk empirisk utdanningsvitenskap.

Kjennetegn ved en profesjonell skoleorganisasjon er temaet i sjette kapittel. Skolen som organisasjon må sørge for at praksisen følger en kompetent handlingsrefleksjon der læreren primært er en sosialt integrert aktør innenfor en organisasjon som bygger sine handlinger på en grunnmodell knyttet til undervisning som danning. Noen ganger må imidlertid skolen opprettholde en rettsordning, og dermed opptrer også skoler som et forvaltningssystem. De handlinger som inngår i skoleorganisasjonen må uansett være basert på struktur, dokumentasjon og kompetanse på en slik måte at handlingene, planene/reglene og de

vitenskapelige forutsetninger disse bygger på, kan gjøres til gjenstand for vurdering og kritikk. Skolen som dannelsesorganisasjon knytter vi til en såkalt nettverksorganisasjon som tillater at man benytter og dokumenterer de kompetanseressurser man har og organiserer seg ut fra saks- eller problemområdets egenart. Skolen som forvaltningsorganisasjon knyttes til byråkratiet som organisasjonsmodell. I tillegg ser vi på hvordan skoleorganisasjonen kan utvikle seg dysfunksjonelt mot et patriarkat, dersom skoleorganisasjonen har institusjonalisert struktur, dokumentasjon og kompetanse.

Syvende kapittel danner en slags konklusjon hvor vi rykker et steg nærmere praksis eller forholdet mellom lærer og elev. Her utdyper og rekonstruerer vi Kants fire didaktiske begrep om sivilisering, kultivering, moralisering og disiplinering ut fra den øvrige diskusjonen. I tillegg ser vi på Dales begrep om ”solidarisk deltagelse i undervisningen” og ”autoritet” og konkluderer med at skolen også må fremme en vedvarende konflikt mellom lærere og skoleledelse, på den ene siden, og eleven, på den andre, for å fremme den politiske dannelse hos eleven. Skolehverdagen kan ikke kun preges av den solidariske deltagelse dersom eleven skal dannes til et autonomt subjekt.

#### **1.4 Oppgavens begrensning**

Det må innrømmes at oppgaven også har et personlig motiv for forfatteren. Oppgaven har på mange måter vært en måte for undertegnede å få rekonstruert en helhetlig forståelse av pedagogikken med bakgrunn i kritisk teori. Dette har den konsekvens at oppgaven er begrenset av kritisk teori som tradisjon. Det er ikke fremført kritikk eller nyanser utenom denne tradisjonen og det gjør selvsagt at oppgaven står og faller på denne tradisjonens gyldighet. Spesielt er Habermas sentral i teksten, og fordi det meste av hans teori står og faller på begrepene ”arbeid”, ”interaksjon” og ”herredømme”, blir også denne teksten svært sårbar for gyldigheten av disse begrepene.

Oppgaven er innom mange tema, og det er ikke til å unngå at den ikke kommer frem til entydig konklusjoner underveis. Slik sett kunne nok skillet mellom pedagogikk og utdanningsvitenskap, skillet mellom teknisk orientert pedagogikk og praktisk orientert pedagogikk, skillet mellom nettverksorganisasjon og byråkrati, og skillet mellom solidarisk undervisning og konflikt med fordel bli ytterligere utredet.

Det er ikke til å unngå at til grunn for oppgaven har det vært nødvendig å foreta et utvalg av litteratur og det kan også bety at de ulike forfatterne har utviklet og nyansert sitt syn i forhold til de kildene som er brukt her og derfor unngår den kritikk som eventuelt er blitt framført her. Det er kanskje Dale dette går mest ut over her i og med at han stadig har utviklet og nyansert sine teorier på en forbilledlig måte. Den kritikk som er framført her, står derfor i fare for å ha en begrenset gyldighet.



## 2 DET AUTONOME SUBJEKT

### 2.1 Oppdragelse og frihet

#### 2.1.1 *Frihet*

Kants utgangspunkt er menneskets hang til frihet og det er nettopp friheten til å handle som skiller mennesket fra andre vesener. Frihet er knyttet til menneskets vilje og i motsetning til andre vesener er denne vilje fri. Således er mennesket kjennetegnet ved den frie vilje.

Mennesket er likevel underlagt visse tilbøyeligheter eller begjær. I følge Kant (2000:88) er disse av to slag; enten formelle eller materielle, men begjæret kan også være en kombinasjon av disse to. Det formelle knytter Kant til frihet og makt, det materielle er knyttet til objektene, og kombinasjonen er knyttet til lykkasaligheten. ”Begær af den første slags er ærgerrighed, herskesyge og havesyge; begær af den anden slags er kjønslig nydelse (vellyst), nydelse af ting (vellevned) eller af selskab (smag for underholdning). Endelig er begær af den tredje slags kjerlighed til livet, til sundhed, til magelighed (sorgløshed over for fremtiden)” (Kant 2000:88). Begjæret representerer ikke nødvendigvis noe ondt, snarere er det snakk om frihetens muligheter. Poenget er at begjæret hele tiden må overvåkes og beskrankes med utgangspunkt i ideen om den gode vilje slik at den ikke kommer i konflikt med andres frihet.

Begjæret er ikke begrenset kun til næringsopptak og reproduksjon i snever forstand. Likevel spiller de naturlige anlegg en viktig rolle. Mennesket er tilknyttet naturens kausalitet ved at mennesket påvirkes strategisk av hangen til næringsopptak og reproduksjon. Det som imidlertid skiller mennesket fra andre vesener, i så henseende, er at mennesket kan stoppe kausaliteten. Det kan velge å ikke underlegge seg kausalitetens tvang. Dette kan knyttes til det Kant omtaler som det materielle begjæret. Mennesket har også muligheten til å være den som bevirker kausaliteten. Mennesket kan være den første årsaksbetingelse fordi det med handlingens kraft kan gripe inn i sanseverdenen (Kant 1995:43). Dette kan knyttes til det formelle begjæret. Dermed er kombinasjonen av det formelle og det materielle begjæret knyttet til menneskets mulighet for strategisk å sikre seg sorgløshet over fremtiden.

### 2.1.2 *Selvvalgt umyndighet*

Friheten innebærer også muligheten for å unndra seg valgene. Frihetens muligheter er paradoksale. Mennesket kan sette seg i en posisjon av selvvalgt umyndighet. "Umyndighet er manglende evne til å benytte sin egen forståelse uten rettleiding fra andre" (Kant 1985:54, min oversettelse). Denne umyndighet skyldes latskap og feighet. Latskapen må forstås som den velståendes mulighet til å la andre tenke og styre for seg. Man unndrar seg tenkning og valg og henfaller i stedet til nytelsens vold. Feigheten må forstås som menneskets frykt for det ukjente dersom det skulle våge å tre ut av de gitte livsbetingelsene. Men latskapen og feigheten må også forstås som menneskets frykt for å tre ut i offentligheten og risikere konfrontasjonen. Det gjelder ikke minst i forhold til det Kant omtaler som formynderne (guardians) som må forstås som representanter for øvrigheten og konformiteten (Kant 1985:54-55). Poenget er at ved å oppgi sin egen vilje godtar man å bli instrument for den annens formål (Kant 1970:135). "Opplysning er menneskets frigjøring fra en selvforskyldt umyndighet", sier Kant (1985:54) og viser dermed til hva som er grunnlaget for ansvaret og deltagelsen i verden.

Virkelig frihet fordrer opplysning dersom viljens bestemmelser ikke kun skal være styrt av begjæret. Dersom opplysning mangler, vil det ikke være mulig for mennesket å tre ut av sin umyndighet. Mennesket blir dømt til evig umyndighet i og med at det er underlagt naturens kausalitet. Opplysning krever en forståelse av kausalitetsforhold som gjør at den opplyste besitter en teknisk kunnen knyttet til de materielle forhold gjennom forstanden, men samtidig slik at den tekniske kunnen blir underlagt fornuftens kontroll slik at når kunnen blir kombinert med en framtidsrettet handlingsplan, altså omsatt til aktuelle handlinger, må fornuften tre inn som et moralsk korrigerende element i praksis. Den handlingsstrategi som planlegges gjennomført som handlinger for å oppnå subjektets lykke gjennom kombinasjonen av det materielle og det formelle begjæret, fordrer at subjektet ikke handler slik at det går utover andre subjekters frihet til å handle. Opplysning fordrer med andre ord ansvar for egne handlinger, men samtidig innebærer opplysning også et ansvar for offentligheten – det vil si andres opplysning. Dersom viljens frihet er menneskets bestemmelse, og opplysning er betingelsen for den frie vilje, så følger det at vi har et felles ansvar for å opplyse hverandre. Vi kan derfor si at kun det opplyste mennesket er dømt til frihet.

### 2.1.3 *Oppdragelse gjennom disiplinering, kultivering, sivilisering og moralisering*

Uten opplysning er mennesket ikke fritt, men i tillegg må det nærmest øves i å våge å benytte sin kunnskap. Mennesket ”er intet andet end det, som opdragelsen gør det til” sier Kant (2000:23) og røper dermed at det er oppdragelsen som er forutsetningen for at mennesket skal kunne fri seg fra kausaliteten og tre inn i menneskehetens verden. Men Kant er likevel ikke tydelig her. For han hevder at ”[e]nhver, som er blevet forsømt i sin ungdom, bør i en mer moden alder selv kunne indse, på hvilken måde han er blevet forsømt, det være sig med hensyn til diciplin eller med hensyn til kultur”. Kant hevder videre at forsømmelse av disiplin er verre enn forsømmelse av kultur, ”thi det sidste kan man endnu rette op på. ...[E]n mangel i diciplinen kan aldrig gøres god igjen” (Kant 2000:24). For å forstå dette er det nødvendig å se hva Kant legger i begrepene ”disiplin” og ”kultur”.

Hva disiplin angår, er dette knyttet til det å hindre menneskets (barnets) dyriske tilskyndelser som gjør at det viker bort fra sin bestemmelse: det menneskelige. Dette må forstås som at barnet, i kraft av manglende fri vilje, må forhindres av en voksen fra den rene atferd påført av naturens kausalitet. Kant sier at barnet ikke skal utsettes for fare, men denne fare må forstås som noe som går utover kun det å skade kroppen. Det gjelder i tillegg også det som skader det spesielt menneskelige – den frie vilje. Vanen vil skape det mennesket som kun følger sine sanselige tilbøyeligheter. Derfor sier Kant at det mennesket som mangler disiplin er vilt (Kant 2000:22-24).

Mens Kant knytter disiplinen til oppdragelsens negative del, er kultur knyttet til oppdragelsens positive del - undervisningen. Undervisning er ervervelse av en dyktighet som gjør at mennesket besitter en evne som rekker til alle tenkelige formål (Kant 2000:24 og 32). Men for at denne undervisning ikke kun skal være dressur, for at mennesket skal være virkelig opplyst, nytter det ikke med den mekaniske undervisning. Virkelig opplysning krever at man lærer barnet å tenke selv (Kant 2000:32-33).

Oppdragelse er med andre og mer moderne ord knyttet til grensesetting og undervisning. Disiplin skal sørge for at barnet ikke ubetenksomt følger sitt begjær og gjør dette til en vane. Undervisningen skal sørge for at barnet skal kunne tenke selv og sette seg sine egne formål og følge dette formål med adekvate midler. Men dermed er ikke opplysningen komplett. Barnet må i tillegg siviliseres og moraliseres. Med sivilisering mener Kant klokskap som passer inn i det menneskelige samfunn. Sivilisering skal sikre mennesket innflytelse. ”Hertil kræves der manerer, artighet og en vis klogskab, ved hvis hjælp man kan bruge alle

mennesker til sine egne formål” (Kant 2000:32). Sivilisering må forstås som skikk og bruk eller alminnelig høflighet som danner utgangspunktet for et følelsesmessig positivt klima i et menneskelig fellesskap. En slik skikk og bruk mener Kant antageligvis er forutsetning for at det opplyste mennesket kan komme i en posisjon hvor det er mulig å kommunisere med andre mennesker. Skikk og bruk er rett og slett en forutsetning for å bli hørt og for å kunne tre inn i en samhandling med andre mennesker. Samhandling er igjen en forutsetning for å oppnå egne formål der andre må involveres.

Moralisering er viktigst i følge Kant. Moralisering er det konstitusjonelle rammeverk som setter begrensninger for hvilke formål som kan realiseres og hvilke midler som kan benyttes. Mennesket skal dessuten ”... ikke blot være dygtig til alle mulige formål, men det skal også have en sådan karakter, at det kun vælger sig gode formål. Gode formål er de, som nødvendigvis billiges af alle, og som samtidig kan være hvermands formål” (Kant 2000:32).

Noen forhold må imidlertid presiseres, for det kan unektelig se ut som Kant har en forholdsvis konserverende holdning når det gjelder oppdragelsen. Oppdrageren kan selvfølgelig ta feil i sin oppdragelse. Dette er Kant klar over. Derfor fremhever han for det første at pedagogikken er et studium som forutsetter at kunnskap om oppdragelse må overføres fra generasjon til generasjon slik at tanken om den ideale oppdragelse er et framtidsprosjekt som bare kan realiseres gjennom tiden ved hjelp av systematisk refleksjon og eksperiment (Kant 2000:28 og 34). Det er nettopp oppdragerens begrensninger som gjør det nødvendig for den voksne å undersøke på hvilken måte han er blitt forsømt når det gjelder sin egen oppdragelse. For det andre er evnen til å tenke selv ikke noe som kun er begrenset til kultiveringen. Det å tenke selv må snarere tilskrives alle oppdragelsens områder: både disiplinering, kultivering, sivilisering og ikke minst moralisering. Kant advarer mot å overlate den moralske oppdragelsen til presten. Dette må tolkes som at presten representerer en heteronom moral, mens Kants moralske prosjekt er å knytte moralen til rasjonelle kriterier som igjen er knyttet til den frie viljes tilslutning til det moralske. Moralene er altså autonom. For det tredje må gode formål som billiges av alle, og som samtidig kan være hvermanns formål, ikke forstås som formål som alle kan gi tilslutning til i overensstemmelse med egen personlige smak, men formål som er i overensstemmelse med det handlende subjektets smak og som samtidig ikke kommer i konflikt med moralen. Alle formål som ikke kommer i konflikt med moralen må derfor anses som gode.

Oppdragelse og dermed opplysning består altså av kategoriene disiplinering, kultivering, sivilisering og moralisering. Men likevel er evnen til å tenke selv den viktigste forutsetning for at opplysning faktisk har funnet sted. En slik evne til å tenke selv må knyttes til refleksjon og kritikk av det bestående i og med at Kant forutsetter at den opplyste tar del i offentligheten som en del av menneskehetens rasjonelle prosjekt (Kant 1985). Det kan virke som om Kant kun forutsetter et minimum av opplysning for at mennesket skal kunne tre ut av sin egen umyndighet. Kant viser til at det er *vanskelig* for det enkelte mennesket, som er blitt utsatt for mekanisk oppdragelse, å tre ut av en umyndighet som er blitt til en slags natur (second nature) hos ham. "Thus only a few, by cultivating their own minds, have succeeded in freeing themselves from immaturity and in continuing boldly on their way" (Kant 1985:55). *Muligheten* foreligger altså for den som ikke har lært å tenke selv, men det er vanskelig. Kant har likevel større tro på menneskehetens opplysningsprosjekt. Det er faktisk uunngåelig fordi det alltid vil finnes noen som tenker selv. For når disse først begynner å tenke selv, "vil de virke for å spre den rasjonelle respekt for individets iboende verdi (personal value) og den plikt enhver har for å tenke selv" (Kant 1985:55, min oversettelse).

Dette må tolkes som at jo mindre grad av opplysning subjektet besitter, jo større vanskeligheter er det å tre ut av sin umyndighet. Selvvalgt umyndighet er således reservert den som er i besittelse av opplysning. Den som har opplysning er moralsk forpliktet til å jobbe for andres opplysning. Av denne grunn er Kant mer optimistisk på menneskehetens vegne enn på individets. Imidlertid krever *muligheten* for å tenke selv kun et minimum av opplysning, men jo mindre opplysning desto større blir vågestykket. Kant frikjenner så å si den uopplyste fra ansvaret, men hvor grensen går mellom den opplyste og den uopplyste er vanskelig å gjøre eksakt. Det vi imidlertid kan si er at, jo mer opplysning man besitter, desto større ansvar har man for menneskeheten. Likevel er det *evnen* til å tenke selv som er stikkordet. Den late og feige er nettopp den som kan tenke selv, men som ikke bruker denne evnen. Evnen til å tenke selv må sies å være en evne man har eller ei og kan derfor knyttes til en kvalitativ størrelse. Det er med andre ord evnen til å tenke selv, evnen som en kvalitet ved subjektet, som blir dette subjektets viktigste egenskap i det å oppdra seg selv og tre ut av den selvvalgte umyndighet. Oppdragelsens viktigste aspekt er derfor knyttet til evnen å tenke selv, mens det vågestykket det er å handle ut fra evnen til å tenke selv er overlatt til subjektet.

## 2.2 Moralitet som konstitusjonelt grunnlag

Mens oppdragelsens kulturelle del gjelder subjektets evne til å sette seg formål og følge opp disse, er moralens oppgave å begrense subjektets handlingsrom på en slik måte at formålet og midlene ikke kommer i konflikt med frihetens prinsipp. Kant formulerer sin moralfilosofi som en tilslutning til pliktene. Vi kan derfor si at moralen er formulert aktivt. Men Kant legger samtidig vekt på at plikter korrelerer med rettigheter. Dette må derfor forstås som at plikten trer inn som et aktivt moment når subjektet står overfor enten et faktisk handlingsvalg eller en situasjon hvor det er påkrevet å handle i overensstemmelse med andre subjekters rettigheter. Pliktene er altså ikke først og fremst å forstå som handlinger man aktivt oppsøker for å realisere, men som handlingsregler som trer inn i en gitt situasjon hvor subjektet står i en posisjon hvor det kreves en handling enten fordi subjektet skal handle for å realisere sine formål eller fordi et annet subjekt befinner seg i en situasjon hvor handling er påkrevet for å opprettholde dennes velferd.

### 2.2.1 *Handlinger unntatt fra plikt*

De handlinger som i utgangspunktet ikke har noe med plikt å gjøre, er knyttet til den sanselige natur og er derfor knyttet til formål som ikke er gode i seg selv. Den kunnskap som disse handlingene næres av, gjelder først og fremst forstanden hvor den handlende må kunne utlede midler for å oppnå sitt formål og eventuelt trekke inn andre mennesker for å oppnå dette målet. Dermed er disse handlingene først og fremst knyttet til den opplysning som har med kultivering og sivilisering å gjøre. Forstanden er det område hvor naturens kausalitet erkjennes. Her trer verden fram i anskuelsen som ting for subjektet. Men disse tingene kan ikke sanses som tingen i seg selv. Det vil si at Kant avviser en korrespondanse mellom tingen i seg selv og slik denne tingen blir sanset av subjektet. Kant avviser ikke at det finnes en relasjon mellom begrepene og tingen i seg selv, men Kant avviser den fulle erkjennelse. Kant hevder at erkjennelsen av naturen, og først og fremst den erkjente kausalitet, er kontingent, men samtidig nødvendig. Vi må forholde oss til forstandsbegrepene som om de eksisterer for å i det hele tatt kunne erkjenne den omkringliggende verden. Forstandsbegrepene er altså de a prioriske kategorier som må foreligge for at verden i det hele tatt skal kunne erkjennes av subjektet (Kant 1995:38-67).

Forstanden er den instans som sørger for at naturens lovmessigheter blir erkjent av subjektet. Forstanden er derfor den instans som gir subjektet muligheter til å slutte empirisk fra

objektenes fremtredelser i anskuelsen gjennom de a prioriske forstandsbegreper til en teori om objektet og dens årsak-virknings-forhold. Kant må derfor ha en idé om at oppdragelsens kultivering er en opplæring i bruk av forstanden. Når det gjelder å tenke selv, må altså en slik opplæring ha å gjøre med det å utlede egne teorier ut fra objektenes fremtredelse for forstanden. Det å sette seg formål og følge disse opp med midler, forutsetter at subjektet kan utvikle egne teorier.

Det å kjenne midlene for å oppnå et gitt formål knytter Kant til det han benevner som det hypotetiske imperativ. Disse er hypotetiske fordi de "fremstiller en mulig handling som praktisk nødvendig som middel til å oppnå" sine formål (Kant 1970:28). Et kjennetegn ved det hypotetiske imperativ er derfor at handlingen ikke er god i seg selv, men kun for å oppnå sitt formål.

Den tekniske handling dreier seg kun om *kunsten* (det å kunne) og knyttes dermed til et problematisk-praktisk prinsipp. Det vil si muligheten til å kunne frembringe ethvert formål (Kant 1970:29-30). Den pragmatiske handling gjelder derimot *klokskap* i "valget av midler til sin egen største velferd" (Kant 1970:30) og er således assertorisk i den forstand at Kant forstår menneskets søken etter sin egen lykke som et faktisk forhold. Det pragmatiske er altså knyttet til kombinasjonen av det materielle og formelle begjæret og dreier seg således om subjektets realisering av egen fremtidige lykke og velferd basert på en gjennomtenkt og mest mulig effektiv strategi. Oppdragelsens kultivering og sivilisering av det tenkende, handlende og vågende subjekt har derfor det pragmatiske som mål hvor det tekniske, knyttet til oppdragelsens kultivering, kun inngår som et underordnet element i oppdragelsen. Teknikk er underlagt tanken om det pragmatiske. Oppdragelsen er imidlertid ikke begrenset kun til det pragmatiske, men må også være underlagt handlinger av plikt – moralen.

### 2.2.2 Handlinger av plikt

Den empiriske forståelse som ligger til grunn for tekniske og pragmatiske handlinger anser Kant som ugyldig overfor moralfilosofien. Fordi handlinger utledet av empiri alltid er under innflytelse fra begjæret og således ikke eksisterer i en ren god eller rett form, kan ikke det deskriptive være rettesnor for moralen (Kant 1970:5 og 39). I stedet knytter Kant moralen til det rasjonelle og derfor til det metafysiske. Kant hevder således at moralens område er fornuften hvor frihetsbegrepet gjør seg forestillbart som en ting i seg selv. I motsetning til naturbegrepet som gjennom forstanden framstiller teori, fremstiller frihetsbegrepet gjennom

fornuften en lovgivning som kun er praktisk (Kant 1995:42-43). Det er altså dette frihetsbegrep knyttet til det rent rasjonelle som er utgangspunktet for å utlede en morallovgivning som er blottet for empiri. Dermed er det kategoriske imperativ, i motsetning til det hypotetiske imperativ, knyttet til et *skal* hvor middelet, det vil si handlingen, ikke er hypotetisk, men kategorisk i den forstand at den ene handling ikke kan velges framfor den andre. Lovgivning påbyr den rette handling og forbyr de gale.

Til grunn for det kategoriske imperativ foreligger en idé om at noe er et formål i seg selv. Og det eneste som kan være et formål i seg selv er et fornuftig vesen. Grunnen til det, er at tingene har en betinget verdi i og med at det kreves et sansende vesen for å angi dens verdi. Dersom tingen ikke ligger til grunn for et vesens begjær, har det heller ingen verdi for noen. Tingene blir derfor uunngåelig knyttet til subjektet som et subjektivt element. Annerledes forholder det seg for det fornuftige vesen fordi den fornuftige natur oppfatter seg som et formål i seg selv. Dette er først og fremst et subjektivt prinsipp, men i og med at det fornuftige vesen vet at det forholder seg slik med alle andre fornuftige vesener, blir dette også et objektivt prinsipp (Kant 1970:41-42). Av dette slutter Kant at man skal handle ”slik at du alltid bruker menneskeheten både i din egen person og i enhver annens person samtidig som et formål og aldri bare som et middel” (Kant:1970:42). Dette prinsippet om menneskeheten og enhver fornuftig natur overhodet som formål i seg selv, utgjør den øverste betingelse for innskrenkningen av et hvert menneskes handlefrihet. Det subjektive i denne formuleringen av det kategoriske imperativ ligger i formålet fordi ”subjekt for ethvert formål er ethvert fornuftig vesen i egenskap av formål i seg selv” (Kant 1970:44). Det objektive foreligger ”i regelen og den almene form som setter den i stand til å være en lov” (Kant 1970:44). Av dette følger det at ethvert fornuftig vesens vilje, i harmoni med den allmenne praktiske fornuft, er en allmenn lovgivende vilje. Den fornuftige vilje er altså selvlovgivende i den forstand at den kan anse seg selv som opphavsmann til den objektive lovgivning.

Til grunn for det kategoriske imperativ foreligger tanken om viljen til et vesen med tilbøyeligheter, men samtidig med en evne til å tenke i overensstemmelse med den rene fornuft. Den rene fornuft må forstås som evnen til å tenke rasjonelt; altså konsistent og universelt. Kant sier ”*Handl kun efter den maksime gjennom hvilken du samtidig kan ville at den skal bli en almen lov*” (Kant 1970:34). Kravet til universalitet og voluntaritet kan anses som et kontrollmoment for enhver handling. Kan jeg *ville* at regelen (maksimen) for min handling skal kunne gjelde alle andre uten å havne i en kontradiksjon? Er svaret nei bryter



dette således med det kategoriske imperativ. Det å handle av plikt er altså å handle etter det kategoriske imperativ som er grunnet i tanken om å handle etter den fornuftige vilje.

Denne delen av moralen, hvor altså det kategoriske imperativ setter grenser for hvilke handlinger som er tillatt, benevner Kant som rettslæren. Poenget er at de handlinger som utføres med bakgrunn i det formål som er valgt ut av begjæret (hypotetiske imperativ), er det som bestemmer hvilke maksimer for de pliktmessige handlinger som er aktuelle. Her bestemmer således loven gjennom maksimen den rette handling. Kant benevner dette som fullkomne plikter i og med at det ikke overlates noe handlingsrom til subjektet (Kant 1970:133-144). Denne delen av moralen er dermed uavhengig av subjektets sinnelag. Her er det først og fremst snakk om å handle rett eller galt – ikke godt eller ondt.

Den andre delen av moral benevner Kant som etikken. Her er det maksimen som bestemmer formålet. Med andre ord er dette formål mennesket *skal* sette seg uavhengig av det sanselige begjæret. Disse formål er samtidig plikter, men her står subjektet fritt til å velge hvilke handlinger som må utføres for å oppnå disse formål.

Kant setter opp to formål av plikt; henholdsvis egen fullkommenhet og andres lykke. Det første av disse er å forstå som ”utviklingen av ens evner (eller naturlige anlegg) blant hvilke forstanden som er evnen til å danne begreper... [og] ... foredlingen av en persons *vilje* (moralske tenkemåte) til å oppfylle enhver plikt som sådan” (Kant 1970:140). Med andre ord er utviklingen av egen fullkommenhet knyttet til subjektets plikt til å oppdra seg selv. Subjektet plikter å sørge for sin egen disiplinering, kultivering, sivilisering og moralisering.

Den andre plikten, å sørge for andres lykke, er å forstå det å gjøre andres menneskers (tillate) formål også til mitt. Kant definerer lykke som ”[t]ilfredshet med sin tilstand i den utstrekning man er viss på at den vil vedvare” (Kant 1970:141). Kant tenker med andre ord på en varig velstand i overensstemmelse med det vi ovenfor knyttet til menneskets streben etter kombinasjonen av de materielle og formelle goder. Kants begrep om lykksalighet er altså en tanke om trygghet for fremtiden.

Begge disse plikter som samtidig er et formål, er å forstå som ufullkomne. Dette beror på at de må fravikes dersom de kommer i konflikt med de øvrige pliktene, at det er handlingsfrihet hva midlene angår, og at disse i stor grad beror på subjektets moralske følelse eller sinnelag. Til det siste kan det sies at jo større handlingsrom, desto mer ufullkommen og dermed desto mer moralitet (godt sinnelag) ligger til grunn for handlingen og plikten (Kant 1970:143).

Vi ser dermed at det er en klar sammenheng mellom forstanden og fornuften. I og med at egen fullkommenhet er en forutsetning for et bedre fellesskap, er det av stor betydning at subjektet utvikler sin forstand slik at det kan handle adekvat i forhold til egen og andres lykke. Moralitet er med andre ord ikke bare knyttet til å utvikle fornuften, men i like stor grad knyttet til det å utvikle forstanden. Vi kan tolke Kant dithen at, for utviklingen av menneskeheten og samfunnet i riktig retning, er alle oppdragelsens elementer knyttet til individet, det vil si disiplinering, kultivering, sivilisering og moralisering, like viktige og komplementære. Når Kant hevder at moralisering er oppdragelsens viktigste element, må dette forstås som gitt at utvikling på de øvrige områdene er tilstede.

## 2.3 Kritiske merknader

### 2.3.1 *Kant og samfunnsvitenskapen*

Kants forståelse av samfunnsvitenskapen som eget felt kan virke svært begrenset. Det han benevner som antropologi og empirisk psykologi må forstås som en type naturlære der menneskets handlinger blir vurdert ut fra naturens lovmessigheter. Likevel supplerer Kant denne sosiale naturalisme med tanken om en slags intensjonalitet som mer er begrunnet i moralloven og det ideale. I *Om pædagogikken* henter Kant (2000) blant annet eksempler fra mindre siviliserte samfunn hvor menneskene handler etter tilbøyelighetene og sammenligner dette med det han holder for mer ideelle midler for oppdragelsen. I pedagogikken kan vi si at Kants metode blir å sammenligne det mulige med det som er. Men hele prosjektet mislykkes fordi Kant ikke har et godt begrep om hvordan empiri innhentes. Empiri reduseres til erfaring uten at innsamling av data blir underlagt en systematikk som sikrer muligheten for en grad av objektivitet. Kants analyser mangler en systematisert datainnsamling og et skikkelig design, derfor blir de råd han gir angående oppdragelsen enten feil fordi premissene er mangelfulle eller rådene blir riktige i moderne forstand, men mangler likevel "sanne" premisser. Argumentene er logisk gyldige, men premissene mangler sannhet.

Vi så at Kant mente at enhver som er blitt oppdratt bør kunne se manglene ved sin egen oppdragelse. Vi kan derfor si at Kant er klar over en historisk dimensjon ved pedagogikken. Når Kant hevder at pedagogikken må være et studium avviser han samtidig at pedagogikken kan være den enkeltes prøving og feiling, men at pedagogikken må bli bevisst og reflektert. Selv om jeg står i fare for å overtolke Kant inn en moderne kontekst virker det likevel rimelig

å tolke Kants forståelse av pedagogikken som et studium som er et felles samfunnsmessig prosjekt hvor det foreligger et spenn mellom det historiske og det deskriptive på den ene siden og det ideale på den andre siden. Kant tar dessuten til orde for at pedagogiske utviklingstiltak (skolereformer) bør bygge på eksperimenter og ikke implementeres uten videre (Kant 2000).

Den største innvending mot Kant som samfunnsviter må derfor tillegges hans tendenser til å tenke kausalt i naturvitenskapelig forstand hva det deskriptive angår og hans mangler på systematikk hva innhenting av empiri angår.

### *2.3.2 Kants teleologi*

Når Kant tillegger menneskets frihet og vilje så stor vekt, har dette sammenheng med at han til dels overtar Aristoteles' idé om at dersom det finnes en sjelsevne som kun er tillagt menneskets vesen, så er også denne sjelsevne det som uttrykker menneskets mål eller formål. Denne tanken bygger på at det finnes noe som kan hevdes å være menneskets egentlige natur. Tanken om en menneskelig natur og dermed også et formål knyttet til denne natur, kan vanskelig forsvares i en moderne filosofisk kontekst. Vi må altså avvise at friheten og den frie vilje kan begrunnes som et mål fordi den er i overensstemmelse med en menneskelig natur. Likevel kan det vanskelig forsvares å avvise friheten som en rett det enkelte mennesket har. Dersom noen skulle hevde at menneskets frihet skulle begrenses utover det som sikrer andres frihet, så ville bevisbyrden ligge på den som ville hevde en slik påstand.

Med andre ord avvises Kants teleologiske forståelse av mennesket, men streben etter friheten som et moralsk imperativ for pedagogikken og den pedagogiske filosofi framholdes likevel.

### *2.3.3 Kants sammenblanding av det ideale og det deskriptive*

Når Kant tar utgangspunkt i den rene fornuft i utviklingen av det kategoriske imperativ finner han således fram til et moralsk regelverk som framstår som et ideal. Kant er klar over at den rene moralske handling eller klasser av handlinger ikke finnes i ren form i den eksisterende virkelighet og han hevder dessuten flere steder at morallovene framstår som idealer som det er en plikt å utvikle seg mot. Kant krever således at det enkelte subjekt skal handle i overensstemmelse med det kategoriske imperativ i en verden hvor andre subjekter ikke nødvendigvis handler i en slik overensstemmelse.

Dale (1997) viser til et eksempel der en elevs liv og helse kan være truet ved at hun snakker sant. Med andre ord står denne eleven i fare dersom hun handler i overensstemmelse med det kategoriske imperativ nettopp fordi hun frykter at det finnes andre subjekter som ikke handler i overensstemmelse med dette. Dale viser til at de sosiale forutsetningene for at en skal handle rett må tas i betraktning. I dette tilfellet blir det opp til rektor å vise praktisk klokskap. Utvidet må vi også si at det tilkommer ethvert subjekt, enten det er handlende eller dømmende, å vise praktisk klokskap i de tilfeller hvor liv og helse står i fare.

Men vil ikke en slik unntaksnorm nettopp føre til at det å snakke sant som institusjon vil bli underminert? Dette er selvfølgelig rett, men vi må operere med grader av underminering. Det er allerede slik at institusjonen om å tale rett delvis er underminert. Dette viser seg konkret i at de fleste av oss ikke tar et hvilket som helst løfte fra hvem som helst for god fisk, men snarere ønsker skriftlige formaliserte løfter i viktige saker. Eksempler på dette er kvitteringer, garantibevis, kontrakter, osv. Men likevel vil vi godta en mengde løfter uten slike bevis, ikke minst i en privat kontekst.

I en verden som ikke er ideell må vi kunne godta at det finnes visse ekstreme situasjoner hvor det kategoriske imperativ ikke er gyldig uten å foreta en vurdering av de gitte sosiale betingelsene.

#### *2.3.4 Det kontingente og det nødvendige*

Som vi har sett knytter Kant forstandens erkjennelse til det kontingente, men samtidig nødvendige med den begrunnelse at forstandsbegrepene må være til stede for at vi i det hele tatt skal kunne erkjenne noe. Det virker imidlertid som Kant tror at frihetsbegrepene i og med at den er utledet av fornuften ikke har denne kontingens, men snarere at han har grepet moralens grunnlag slik den er.

I en moderne filosofisk kontekst må tanken om en slik eviggyldig moralfilosofi avvises. Vi må holde Kants moralfilosofi som kontingent på samme måte som naturbegrepene. Det hypotetiske imperativ er kun gyldig så lenge det ikke finnes en bedre forklaring og et bedre argument for en annen moralfilosofi.

## 2.4 Konklusjon

Oppdragelsens viktigste formål knytter vi til utviklingen av det autonome subjekt i tråd med Kant. Vi definerer således det autonome subjekt til et subjekt som har fått utviklet både sin fornuft og sin forstand på en slik måte at det kan oppnå de formål det måtte sette seg, men begrenset av det hypotetiske imperativ samtidig som det er sine pliktmessige formål bevisst og kan utlede og handle adekvat i forhold til disse. Kjentegnet ved det autonome subjekt er således evnen til å 1) tenke selv, 2) sette seg sine egne formål og utlede adekvate midler, 3) våge å handle, og 4) handle moralsk etter det hypotetiske imperativ uten andres veiledning (både når det gjelder begrensning av egne midler og i overensstemmelse med andres og egne formål). Mer stikkordsmessig kan vi si at det autonome subjekt er det tenkende, handlende, vågende og ansvarlige mennesket.

Vi anser her det autonome subjekt som allmenndannelsens målsetning og dermed er det oppdragelsens mål å sørge for at subjektet er adekvat disiplinert, kultivert, sivilisert og moralisert slik at det kun er opp til det selv å våge å handle i overensstemmelse med sitt eget frihetsprosjekt, andres frihetsprosjekt og menneskehetens frihetsprosjekt.

### 3 SAMFUNNET – REALITETENE VED SENKAPITALISMEN

Kants forståelse av at mennesket har en evig og konstant natur gjør at enkelte (for eksempel Durkheim) mener at Kants pedagogiske prosjekt ikke tar hensyn til den samfunnsmessige og historiske konteksten. Som vi har sett er nok dette en litt overdrevet slutning. Kant har både en forståelse av at oppdragelsen er i en stadig forandring mot det bedre og sannsynligvis må han også ha en forståelse om at både kunnskap og sedvaner (kultivering og sivilisering) er i utvikling. Men tydeligst er likevel Kants begrep om ”menneskehetens frihetsprosjekt” som er knyttet til den allmenne opplysning og plikten til å delta i den offentlige diskusjon, et fremtidsrettet prosjekt hvor oppdragelsen spiller en viktig rolle. Kant mangler imidlertid både en moderne psykologi og en moderne sosiologi. Kant har verken kategorier som kan danne grunnlag for en samfunnsanalyse eller gjør noen egentlige forsøk på en slik analyse. Tvert imot. For det første, som vi allerede har sett, klarer ikke Kant å løse konflikten mellom det normative og det deskriptive. Kant har ikke noe klokskapsbegrep knyttet til sin etikk som gjør det mulig å regulere handlinger når et menneske eventuelt må bryte med sine egne moralske plikter for å unngå skadelige konsekvenser i en samfunnsmessig virkelighet der ikke alle lever i henhold til pliktene. Kants utgangspunkt er at dersom alle forholder seg til det kategoriske imperativ, vil også samfunnet bli bra. Dette bringer oss inn på det andre moment: Kants opplysningsprosjekt forutsetter en samfunnsforståelse som er betinget av at samfunnet er summen av subjektene. Dersom summen av den individuelle dannelse skal skape et opplyst og rasjonelt samfunn alene, må også samfunnet være uten overindividuelle meningsbærende strukturer, og slik er det jo ikke. I samfunnet finnes det i høyeste grad strukturer som er overindividuelle og som påvirker menneskehetens opplysningsprosjekt. Hensikten med dette kappitelet blir derfor å se på de strukturene i samfunnet som kan være til hinder både for dannelsesprosessen som skal gjøre subjektet autonomt, og for samfunnets egen dannelsesprosess (menneskehetens opplysningsprosjekt i Kants begrepsbruk).

#### 3.1 Aldri mer Auschwitz – Adorno

Adorno starter en av sine artikler med den dramatiske setningen: ”Den aller første fordring til oppdragelsen er at det aldri skal komme et nytt Auschwitz” (Adorno 1972b:138). Den historiske konteksten er slutten på sekstitallet – altså drøye 20 år etter krigen, og Adorno føler seg ikke trygg på at fascismen er død en gang for alle. Tvert imot. Det barbariske ved massakrene var at de var gjort med overlegg eller som Adorno selv sier det: ”Millioner

uskyldige mennesker ble myrdet etter plan” (Adorno 1972b:139). Slike myrderier hadde dessuten skjedd tidligere da tyrkerne under første verdenskrig myrdet over en million armenere. Adorno mener at hendelsene ikke kan knyttes til et ”overflatefenomen, som et feiltrinn i den historiske fremskrittens tendens, opplysningen og den formentlig tiltakende humanitet” (Adorno 1972b:139). Det blir dermed viktig å avsløre de tendenser som finnes i dagens samfunn som kan bidra til at lignende ting kan skje igjen.

### *3.1.1 Sosialisering og halvdannelse*

Adorno finner paradoksalt nok kilden til samfunnets forfall i et av samfunnets iboende betingelser; sosialiseringen. Mennesket befinner seg i et kollektivistisk nett som gjør det klaustrofobisk. Jo tettere dette nettet er, desto mer øker raseriet. Trykket fra kollektivet nøytraliserer alt det særskilte. Mennesket taper en identitet og motstandskraft som gjør at det kan stå i mot deltagelse i kollektivets ugjerninger (Adorno 1972b:140-141).

Men hva er så årsaken til en mangel på identitet og motstandskraft som gjør det mulig for et kollektiv å utføre et slikt barbari og det samtidig som man dyrker høykulturelle uttrykk? Adorno (1972a) finner svaret på dette i dannelsen eller rettere halvdannelsen. Kilden til halvdannelsen finner vi i overgangen fra det tradisjonelle til det moderne borgelige samfunn. I det tradisjonelle samfunnet var ånd og arbeid knyttet sammen i en helhet. Religionen som et moralsk korrektiv var inkludert i dagliglivet. I overgangen til det borgerlige samfunn ble arbeid og ånd splittet. Arbeidet og den materielle basis utviklet seg fortere enn den kulturelle overbyggingen og dermed ble ikke bare arbeid og ånd splittet, men ånden eller kulturen var heller ikke relevant. Den løsrevne kulturen ble mer eller mindre knyttet til smak og tingliggjort og alminneliggjort gjennom kulturindustrien. Kulturen markedsføres som noe som tilhører de øvre klasser samtidig som den gjøres tilgjengelig for massene. På den måten blir menneskene likere eller rettere; oppfatter seg som likere. Dette fører til at klassebevisstheten forsvinner og kulturen mister sin kraft. Igjen sitter vi kun med reproduerte kulturelle statussymboler som et uttrykk for en generell konformisme. ”Kritisk bevissthet er forkrøplet til en lumsk trang til å titte bak kulissene” (Adorno 1972a:77).

Kulturen tar fokus vekk fra de materielle formene og virker dermed ideologisk reproduserende på samfunnet. Halvdannelsen reduserer dannelse til å ha den rette smak og hindrer opplysning og kritikk. Kulturen har ikke lenger funksjon som et legitimeringskorrektiv. I likhet med Kant ser også Adorno på opplysning og psykologisk

modenhet som nøkler til å bevare friheten. Opplysning skal tjene til å skape et ”åndelig, kulturelt og sosialt klima, som hindrer gjentakelse” (Adorno 1972b:140). Denne opplysning må knyttes til det samme autonomibegrep som hos Kant. Bindingene eller heteronomien, er nettopp det som gjør mennesket i stand til å forholde seg til uforpliktende, utskiftbare autoriteter uten nødvendig beredskap (Adorno 1972b:140-143). Sosialiseringen og mangel på opplysning fører til at mennesket gjør seg selv til objekter. Man tingliggjør sin bevissthet og ”... lukker seg for enhver forandring av væremåte” (Adorno 1972b:146). Med andre ord lever man i en fiksert tilværelse og man må bare gjøre det beste ut av det.

Med Kant kan vi si at det enkelte menneske vil sørge for sin egen velferd, men fordi tilværelsen er fiksert vil ikke mennesket selvstendig vurdere sine handlingsvalg i overensstemmelse med moralen (rettslæren). Mennesket opptrer ikke autonomt. Det betyr at handlinger og strategier først og fremst skjer i overensstemmelse med det hypotetiske imperativ og dermed er disse i første rekke tekniske mål/middel-forhold. Men Adorno går lenger og hevder en tendens til at teknikken blir fetisjert. Teknikken trer inn i som mål i seg selv og tildekker dermed det virkelige målet som er et menneskeverdig liv. Adorno påviser dermed en patologisk sammenheng mellom forståelse av teknikk som rene mål/middel-handlinger og teknikk som en selvstendig målsetning (Adorno 1972b:146).

I følge Kant har mennesket en viss hang til å sørge for seg selv, men er samtidig forpliktet til å ta ansvar for sin egen opplysning og dermed har mennesket også ansvar for å utvikle sin egen autonomi. Kant hadde en tro på at menneskehetens opplysningsprosjekt skulle bidra til en historisk forbedring (humanisering) av samfunnet. Det er usikkert hvordan Adorno ser på den enkeltes ansvar for egen opplysning og autonomi, men det er klart at Adorno i større grad er mer pessimistisk Kant med tanke på en humanisert utvikling. Som vi så, nektet Adorno å godta tanken om at Auschwitz var noe historisk unntak. Men Adorno sier i tillegg at mennesket er beheftet med en kulde som en del av sin karakter. Vi er til en viss grad likegyldig overfor andre mennesker og er først og fremst kjennetegnet ved at vi følger våre egne og våre nærmestes interesser. Samfunnet, sier Adorno, ”er ikke et resultat av tiltrekning mellom mennesker...”, [men] ”... et resultat av at man har fulgt sine egne interesser og forfulgt de andres” (Adorno 1972b:147). Halvdannelsen kan med andre ord ikke sammenlignes med Kants begrep om moralisering fordi halvdannelsen nettopp er kjennetegnet ved mangelen på en moralsk forståelse. Den er snarere knyttet til siviliseringen og dermed blir forståelsen av det dannede subjekt redusert til et menneske som kan artikulere



seg og handle i overensstemmelse med sine egne tekniske og pragmatiske ferdigheter, men uten et moralsk korrektiv. Dermed er det fare for at den rå natur bryter fram i subjektet og vi finner utgangspunktet for at vold og barbari ligger latent eller faktisk får utløp under en tilsynelatende sivilisert overflate.

### *3.1.2 Hva forklarer aggresjonen?*

Når Adorno forsøker å forklare nærmere hvordan kulturen gjennom halvdannelsen legger grunnlaget for den aggresjon og vold det enkelte subjekt deltar i som et medlem av et kollektiv, tyr han til Freud (Adorno 1972b:140). Det særskilte eller partikulære er knyttet til subjektets utfoldelse av sine drifter og disse driftene er først og fremst knyttet til libido; et lystprinsipp. Lystprinsippet gjør at subjektet på den ene siden unngår ulyst og smerte, men på den andre siden forsøker å få utløp for lystbasert tilfredsstillelse. For Freud er lykken en tilfredsstillelse av et oppdemmet behov. Dersom man får tilfredsstilt sine lyster over tid, vil dette kun føre til lunkent velvære (Freud 1992:19). Lykken blir imidlertid korrigert av et realitetsprinsipp som blant annet gjør at menneskene trer sammen i kollektivet for sammen å bearbeide og temme naturen (Freud 1992:20). Samarbeidet dreier seg altså først og fremst om å unngå ulyst og smerte og dermed om en lykke som blir ganske likt den kantianske tanke om at lykken er en materiell sikkerhet for fremtiden. Når mennesket underlegger seg kollektivet vil det samtidig overføre sin egen makt til kollektivet, og dette er for Freud et avgjørende kulturelt steg. Kulturen vil dermed virke som et korrektiv til den enkeltes driftsimpulser og utøvelse av individuell makt vil bli slått ned på som "vold". Fellesskapet virker som garantist for at den enkelte ikke blir utsatt for andres vold, men krever samtidig driftsoppholdelse av den enkelte (Freud 1992:40).

Driftsoppholdelse har i den tidlige barndommen ført til en aggresjonstilbøyelighet mot den autoritet som nektet barnet tilfredsstillelsen. Denne aggresjonstilbøyelighet har festet seg i subjektet som en drift på lik linje med libido, men forskjellen er at denne er destruktiv. I følge Freud må også aggresjonen stagges på lik linje med lystprinsippet. Fordi foreldreautoriteten er uangripelig for det lille barnet, vil det ved identifisering ta opp i seg denne autoriteten. Aggresjonen opptas i overjeget og rettes mot jeget. På denne måten blir autoritetens aggresjon internalisert hos subjektet og viser seg for subjektet som samvittighet (Freud 1992:62-63 og 77-79).

Det er viktig å merke seg at Freud ser på libido som en viktig del av det menneskelige fellesskap fordi dette er forutsetningen for vennskap. Det er imidlertid et libinøst forhold med sterke innskrenkninger av seksuallivet (Freud 1992:56). Det paradoksale er altså at samfunnet krever en libinøs sammenknytning, men samtidig krever en stagging av seksualiteten. Noe av de paradoksale gjelder også for aggresjonen i og med at denne er en forutsetning for samvittigheten og dermed for en fredfylt sameksistens. Dermed foreligger aggresjonen der som en oppdemmet og latent kraft som bare venter på å flyte utover sine bredder. Generelt er det slik at jo større begrensninger samfunnet setter overfor subjektene, desto flere driftsimpulser må undertrykkes (både lystbaserte og aggresjonsorienterte), og desto mer from blir samvittigheten og mer aggresjon demmes opp i subjektet. Freud peker på at det er enklere å binde folk sammen så lenge noe kan stå utenfor og som man dermed kan rette aggresjonene mot (1992:62). Han viser til flere eksempler blant annet antisemittismen i Tyskland og forfølgelsen av borgerskapet i Russland etter revolusjonen (Freud 1992:62-63). Dette gir altså svar på hvordan en tett sosialisering ligger til grunn for den aggresjonen og forfølgelsen som lå til grunn for at Auschwitz ble en realitet.

### *3.1.3 Problemer med den freudianske samfunnskritikk*

Når Adorno viser til Freud for å begrunne hvordan forfølgelse av grupper er mulig, introduserer han minst tre problemer. For det første er det et begrunnelsesproblem knyttet til de to driftenes mulige realitet, for det andre introduseres det en tendens til seksualisert reduksjonisme og for det tredje er det tendenser til at teorien kan virke selvlukkende og ideologiserende.

Det første problemet skal vi ikke dvele noe særlig ved, bare understreke at så lenge Freud tolkes innenfor sin egen naturalistiske forståelse hvor teorien bygger på at de to driftene, libido og aggresjonstilbøyeligheten, faktisk eksisterer, må det samtidig finnes empiriske belegg for at det i det hele tatt finnes slike drifter eller empiriske belegg for de forklaringsmodeller Freud legger opp til for å begrunne disse. Freud selv gir ingen gode empiriske belegg for dette.

Problemet med den seksualiserte reduksjonismen må vi imidlertid dvele litt ved. Det kan virke som om den delen av driftslivet eller begjæret som dreier seg om husly og næringsopptak (vegetabiliske), er det som fører menneskene sammen om et felles lykkeprosjekt, men at dette går utover den delen av begjæret som dreier seg om seksuell

utfoldelse (animalske). Det er altså i hovedsak de seksuelle driftene som må fortrenses og undertrykkes hos subjektet. Dersom vi tillegger Adorno denne tolkningen blir det særskilte redusert til subjektets seksuelle utfoldelse utover det som er akseptert av fellesskapet. Der vi finner antydningene til noe som kan være en rasjonell samfunnskritikk, er dette heller å forstå som subjektets forsøk på en seksuell utfoldelse som kollektivet sanksjonerer ut fra de gjeldende normer. Dette blir imidlertid en litt forhastet tolkning. Nøkkelen til forståelsen ligger nok snarere i at vi må skille mellom det subjektet som uttrykker noe særskilt og det kollektive subjekt som en fortolker av det særskilte. Når det særskilte oppstår kan dette selvfølgelig ha sin kilde i subjektets ønske om seksuell utfoldelse, men det kan også være knyttet til materielle egeninteresser i form av en konkret handling eller som et strategisk utgangspunkt for en framtidig materiell trygghet, altså teknikk eller pragmatikk i kantiansk språkbruk. Begge disse er i så fall uttrykk for sider ved lystprinsippet, men det er likevel noe mer enn bare seksuell utfoldelse. Vi kan beholde libido, men må forkaste den rene seksuelle tolkningen. I tillegg må vi åpne for at det særskilte kan dukke opp som rasjonell samfunnskritikk helt uten at det særskilte subjekt har noen egeninteresse utover det å være en deltager i det felles opplysningsprosjekt.

Reduksjonismen oppstår derimot når kollektivet fortolker det særskilte som fenomen. I og med at det særskilte uansett vil være en latent trussel mot det bestående normsett som konstituerer kollektivet, må det også motarbeides av det samme kollektivet dersom dette skal kunne opprettholde sine strukturer. I sitt avlegitimeringsforsøk vil kollektivet peke på det særskiltes subjekts egeninteresser. Dette av to grunner. For det første er det å vise til at det særskilte subjekt egentlig har egeninteresser framfor fellesskapsinteresser, en utmerket måte å betvile subjektets motiver på uansett om man tror det særskilte subjektet har slike vikarierende motiver eller ei. For det andre er samfunnet preget av en teknifisert ideologi som er dominert av en forståelse av handlinger som tekniske eller pragmatiske uten et moralsk korrektiv. Når det kollektive subjekt fortolker det særskilte i denne ideologiske kontekst, vil motivet om egeninteresse fremstå som en rimelig tolkning.

Det tredje problemet knyttet til en ideologiserende tendens i Freuds forklaring av forfølgelse, har også sammenheng med den seksualiserte reduksjonismen. Et eksempel på dette finner vi hos Hellesnes og hans Adorno-tolkning (Hellesnes 1975). Hellesnes viser til Adornos freudianske oppfatning hvor undertrykkningen av libido er det som ligger til grunn for et barbari som virker samfunnsmessig undertrykkende eller repressivt. Riktignok støtter

Hellesnes seg delvis på Reich når han undersøker dette videre, men hovedpoenget her er i grunn det samme om vi bygger på Freud eller Reich. For Freud er det nevrotiske hos subjektet knyttet til innskrenkningen i seksualiteten som igjen har sammenheng med det repressive element i samfunnet. Innskrenkning i seksualitetens utfoldelse, nevrose og represjon er så å si flere sider av samme sak. I følge Reich er imidlertid det repressive element grunnet i de kapitalistiske materielle ordningene det som fører til nevrotiske karakterstrukturer. Motsetningen til den nevrotiske karakterstruktur er den genitale som kjennetegnes ved et fritt og uhemmet seksualliv. Som vi har pekt på tidligere, og som for øvrig Hellesnes selv er inne på, er den seksualiserte reduksjonismen problematisk i seg selv, men det viktige poenget vi skal fremheve her, er sammenblandingen av patologiske trekk ved samfunnet og nevrotiske karaktertrekk hos individet. For Reich er kapitalismen årsak til de nevrotiske karaktertrekk hos individene. Det betyr at psykisk helse er et unntak i det klassesdelte samfunnet (Hellesnes 1975:86-90). En slik argumentasjon innebærer en selvlukkende klinisk psykologisering som både rammer det enkelte kollektive subjekt, men som også rammer en eventuell rasjonell motkritikk. Når det gjelder det kollektive subjekt, står man i fare for å måtte foreslå psykologisk behandling i stedetfor rasjonell argumentasjon og når det gjelder den rasjonelle motkritikk, kan denne avvises som et nevrotisk uttrykk for repressive samfunnsforhold. Teorier som slutter fra patologiske tendenser i samfunnet til kliniske psykologiske trekk hos subjektet står i fare for å være minst like ideologiserende og ugjennomtrengelige som den ideologi man forsøker å kritisere. Det er imidlertid legitimt å si at patologiske tendenser i samfunnet også påvirker subjektene. Vi kan til og med gå så langt som å si at subjektene har vanskeligheter med å forstå sin egen situasjon og at argumentasjonen kan ha vanskeligheter med å trenge gjennom det ideologiske lokk, men vi må alltid forholde oss til at det er rasjonell argumentasjon og kritikk som er den rette og eneste medisinen.

### *3.1.4 Men hva med volden?*

Dersom vi avviser de freudianske kategoriene libido og aggresjonstilbøyelighet og samtidig kritiserer den seksualiserte reduksjonismen som ligger til grunn for måten den kollektive volden utvikler seg på i samfunnet, faller samtidig forklaringsmodellen til Adorno sammen. Likevel er det liten tvil om at vold er et vanlig fenomen som uttrykk hos enkelte subjekter eller som del av kollektive handlingsmønstre i repressive samfunn. Faktisk kan det tyde på at jo sterkere represjonen er, desto større er volden. Vi må derfor spørre oss om voldens

forklaring kan grunngis på andre måter. Kan Adornos voldsbegrep rekonstrueres uten at det henvises til Freud?

Freire (1972:27-28) sier at "[m]ed etableringen af et undertrykkelsesforhold er volden *allerede* begyndt". Med andre ord er undertrykkelsen i seg selv et utslag av vold, for hadde ikke volden vært tilstede, hadde det heller ikke vært noen som var tvunget. Denne undertrykkelsessituasjonen vil prege hele den virkelighet som både undertrykkerne og de undertrykte lever under. Volden vil så å si prege atferdsmønsteret til de som lever i denne virkeligheten (Freire 1972:31). Undertrykkelsen er begynnelsen på en voldsspiral som gir seg uttrykk på to måter. Det første er knyttet til det subjekt som trer inn i undertrykkerens sted; bonden som blir forfremmet til oppsynsmann. Denne må slå minst like hardt som eieren for å være sikker på sin jobb (Freire 1972:18). Litt mer moderne uttrykt kan vi si at volden ikke bare reproduseres nedover i hierarkiene, men det kan også være fare for at volden forsterkes. Det andre måten volden uttrykker seg på er gjennom det Freire betegner som horisontal vold. Dette er vold den undertrykte utøver mot sine like og er grunnet i den undertryktes eksistensielle dobbelthet og i situasjonens fatalistiske karakter. Den eksistensielle dobbelthet betyr at den undertrykte har internalisert et bilde av seg selv som både seg selv og sin undertrykker på en gang. Den horisontale volden kan både være et angrep på undertrykkeren som eksisterer i deres undertrykte kammerater, men kan også være et uttrykk for et ønske om selv å ligne undertrykkeren. Fatalismen består nettopp i at situasjonen er ontologisk fastlåst – noen skal herske og andre skal undertrykkes. Dette er en del av tingenes orden. Men det er samtidig bakgrunnen for at situasjonen ikke oppfattes for hva den er, men i stedet legger grunnlaget for den frustrasjon som gir seg uttrykk i den horisontale volden (Freire 1972:34-36).

En forskjell mellom Adorno og Freire er tydelig. Mens Adorno beskriver forholdene i et (moderne) kapitalistisk samfunn hvor den borgelige ideologi har spredd seg som en idé ved hjelp av kommersielle krefter, beskriver Freire et tradisjonelt føydalt samfunn hvor fatalismen er grunnet i religiøse forhold. Adornos subjekt er halvdannet og lever i et demokratisk samfunn, mens Freires subjekt er udannet, analfabet og eies av sin godseier. Dette er også en viktig grunn til at Freire benytter begrepet domestisert om forholdet mellom godseier og landarbeider. Landarbeideren tilhører husholdet. Forskjellen i den sosiale og historiske kontekst gjør at represjonen trer tydeligere frem i Freires samfunn og det er nettopp represjonen som er bakgrunnen for hans forståelse av volden. Dersom vi skal bytte ut

Adornos freudianske forklaringsmodell med Freires represjonsmodell, må også Adornos samfunn forstås repressivt. Med andre ord må det snevre sosiale rommet subjektet må tilpasses, forstås som et overgrep og vold mot subjektet. Et samfunn som hindrer det særskilte utover det som kan rasjonelt legitimeres og begrunnes, må kunne sies å virke repressivt og dermed som voldelig overfor subjektet. Dette gjelder uansett om det særskilte er et uttrykk for seksuell utfoldelse, materiell utfoldelse eller som samfunnskritikk. Uansett om det snevre sosiale rommet er grunnet i en religiøs fatalisme eller i en borgelig ideologi, vil volden stå i fare for å utøves mot subjektets like (Freire) eller svakere (Adorno) enten utført som en individuell handling (Freire) eller som en kollektiv handling (Adorno).

### 3.2 Karakteristika ved senkapitalismen - Habermas

I likhet med Adorno ser Habermas tendensene til fetisering av teknikken i samfunnet, men han har utviklet kategorier som både forklarer hvordan dette har utviklet seg over tid og som gir oss et bedre forståelse av hvordan dette arter seg som en del av strukturene ved det senkapitalistiske samfunn. Han forklarer også hvordan teknikken bidrar til å legitimere de rådene maktforholdene i samfunnet. Mens Adorno forsøker å *begrepssette* de patologiske tendenser i samfunnet, forsøker Habermas i stedet å *avdekke* patologien ved å avsløre illegitimt herredømme. Habermas deler Webers (1971:73) tanke om at herredømme er en sosial forutsetning for at mennesker i det hele tatt kan virke sammen og spesielt i de tilfeller man anstrenger seg for å nå et mål. Herredømme er altså en nødvendighet ved den sosiale tilværelsen og ikke dermed ikke noe illegitimt i seg selv. Det som er illegitimt er når herredømme går ut over grensene for det som er nødvendig. Illegitimt herredømme må skjules for å ha noen virkning på subjektene. Dersom illegitimt herredømme blir avslørt, vil det miste sin legitimitet og de som lever og virker under de undertrykkende forholdene, har mulighet for å frigjøre seg. (Habermas 1969).

#### 3.2.1 Arbeid og interaksjon

I stedetfor å analysere samfunnsforholdene gjennom historien med Marx begreper om basis og overbygging, benytter Habermas i stedet et skille mellom begrepene arbeid og interaksjon. Habermas setter et likhetstegn mellom arbeid og målrasjonelle handlinger. Disse er knyttet til enten instrumentell handling eller rasjonelt valg, men kan også knyttes til en kombinasjon av disse. Vi kjenner igjen mønsteret fra Kant. Logikken bak den instrumentelle handling

tilsvarer logikken bak det hypotetiske imperativ som skulle framstille en mulig handling for å oppnå et gitt mål. Habermas legger imidlertid sterkere vekt enn Kant på at de empiriske vitenskapene gir oss begreper om kausalitet som kan benyttes prognostisk og dermed framsi de nødvendige handlingene for å oppnå et gitt mål. Habermas poengterer at disse tekniske reglene gjelder både for fysiske og sosiale forhold.

Når det gjelder rasjonelle valg, retter disse "... seg etter strategier, som beror på analytisk viten" (Habermas 1969:37). Dette kan ved første øyekast se ut som om det er i overensstemmelse med det kategoriske imperativ. Forskjellen er imidlertid at Habermas ikke viser til det kategoriske så lenge vi befinner oss innenfor begrepet arbeid. Rasjonelle valg innenfor arbeidsbegrepet dreier seg om avledninger fra preferanseregler og allmenne maksimer. Dette må tolkes dithen at så lenge det dreier seg om arbeid og målrasjonelle handlinger, så snakker vi om avledninger av verdier eller preferansesystemer som ligger utenfor det Kant ville ha inkludert i moralen – det vil si utenfor rettslæren eller etikken. Vi snakker ikke om fenomener som er gode i seg selv. Vi snakker i stedet om pragmatiske handlinger som bygger på det hypotetiske imperativ, men som samtidig innebærer en klokskap som setter de hypotetiske imperativ i en strategisk plan for økt fremtidig velstand.

Hos Habermas er det snarere begrepet interaksjon som kan knyttes til et slektskap med det kategoriske imperativ. Men i stedetfor å føre et metafysisk bevis for moralens evige gyldighet, knytter Habermas moralen til samfunnet og normene via språket. Motsatsen til arbeid og målrasjonelle handlinger er knyttet til kommunikativ handling som symbolsk formidlet interaksjon. "Den retter seg etter obligatorisk gjeldende normer som definerer resiproke holdningsforventninger og som må forstås og anerkjennes av minst to handlende subjekter" (Habermas 1969:37). Normenes gyldighet blir nærmest implisitt begrunnet i bruken av språket "i intersubjektiviteten ved innforståtheten med intensjoner og sikres gjennom den allmenne anerkjennelse av forpliktelser" (Habermas 1969:38). Normene og forpliktelsene fører til at avvikende atferd blir sanksjonert. Normene er imidlertid ikke kun knyttet til utvendig konvensjoner som en slags konformitetstvang (jf Adorno), men er samtidig inderliggjorte med "en disiplin av personlighetsstrukturer" (Habermas 1969:38). Habermas bryter ikke bare med Kants forståelse av det kategoriske imperativ som et metafysisk bevis så å si uavhengig av en sosial kontekst, han bryter samtidig med Adornos ensidige negative forståelse av konformiteten som en slags sosialiseringens ytre tvangstrøye. Habermas knytter moralen til den mellommenneskelige interaksjon og gjør den både

allmenngyldig og påvirkbar fordi den oppstår nettopp i samhandling og, ikke minst, i symbolsk interaksjon mellom mennesker. Habermas viser til det tilsynelatende paradoksale at sosialisering kan være konformitet og inderliggjøring av normer på en gang uten at han dermed havner i en etisk relativisme eller i en heteronom konformitetstvang.

Når patologien likevel truer, er dette fordi det er en tendens til en sammenblanding av området for målrasjonelle handlinger og symbolsk interaksjon. Adornos fetisjering av teknikken, blir hos Habermas en teknifisering av den institusjonelle ramme. Dette må forklares nærmere:

### 3.2.2 *Den institusjonelle ramme og sub-systemene*

Habermas knytter de to handlingstypene arbeid og interaksjon til to typer av samfunnssystemer på bakgrunn av hvilke av de to handlingstypene som dominerer i disse. Det første samfunnssystemet er den institusjonelle ramme eller, som Habermas også kaller det, den sosiokulturelle livsverden. Denne er knyttet til interaksjon som handlingstype og ”består av normer som leder språklig formidlete interaksjoner” (Habermas 1969:38). Den institusjonelle ramme fungerer som et normsett eller som holdningsforventninger som igjen vil virke styrende på subjektene handlinger fordi handlinger blir og kan forventes å bli sanksjonerte dersom de ligger uten for det som oppfattes som legitimt innen normsettet.

Det andre samfunnssystemet er ”de *sub-systemer av målrasjonell handling* som er ”innebygd” i den [institusjonelle ramme]” (Habermas.1969:38). For at en handling må være bestemt av sub-systemer av målrasjonell handling, må disse være institusjonaliserte og av instrumentell eller strategisk art.

Vi må tolke Habermas slik at den institusjonelle ramme er en sosiokulturell overbygging som er grunnlaget for menneskelig sameksistens overhodet. Det er normene, sanksjonene og den språklige interaksjonen som gjør sosialt samkvem mulig. For at sub-systemene i det hele tatt skal være målrettede eller målrasjonelle, må det foreligge et sett av preferanser som virker handlingsledende på de involverte subjektene. For at preferansene og målene skal være retningsgivende for subjektene, må det foregå et minimum av formalisering og dermed er kravet at det må ligge en institusjonaliseringsprosess til grunn. Fordi sub-systemene nettopp er institusjonaliserte systemer av målrasjonelle handlinger, må disse utvikles med basis i gjensidige normer og symbolsk interaksjon – altså innen den institusjonelle ramme.



### 3.2.3 *Fra det tradisjonelle samfunn til den liberale kapitalisme*

På lik linje med Adorno ser Habermas på overgangen fra det tradisjonelle til det moderne samfunn som en nøkkel til forståelsen av dagens skille mellom det Adorno betegnet som skillet mellom ånd og arbeid. Habermas deler imidlertid ikke Adornos syn på at årsaken er at overbyggingen ikke holder følge med utviklingen i basis. For det første benytter Habermas i stedet sine egne begreper om den institusjonelle ramme og de instrumentelt orienterte sub-systemene. For det andre er det snarere slik at sub-systemenes instrumentelle karakter har bredd seg til områder som tradisjonelt har vært regulert av den institusjonelle ramme. Og for det tredje blir det ikke snakk om subjektets fetisering av teknikken, men snarere en instrumentell kolonialisering av den institusjonelle ramme.

Habermas (1969:40-45) peker på at den institusjonelle ramme i det tradisjonelle samfunnet legitimerer virkeligheten og samfunnet med grunnlag i religion og metafysikk. Så lenge sub-systemene ikke utvikler seg utenfor de grensene som den kulturelle overleveringen kan legitimere, vil også samfunnet unndra seg kritikk og indre oppløsning. I følge Habermas forløp utviklingen av teknisk viten innenfor de instrumentelt orienterte sub-systemene i det tradisjonelle samfunnet ikke fort nok eller i stor nok grad til at det rokket ved legitimeringen av herredømme. Det er først med overgangen til kapitalismen at utviklingen og fornyelse av teknisk viten institusjonaliseres. I overgangen foreligger det ikke bare en utvikling og en endring i produksjonsforholdene som utfordrer legitimeringsgrunnlaget, men samtidig en forståelse av selve utviklingsbegrepet som gjør at man både knytter dette til teknisk viten og til økonomisk vekst. "Den tekniske utvikling", som begrep, blir forstått og dermed bevisst benyttet for å øke den økonomiske veksten. I moderne språkdrakt kan vi si at innen det kapitalistiske samfunnet er det en forståelse for at den teknologiske utviklingen ligger til grunn for effektiv utnyttelse av ressursene og derigjennom konkurransekraft på individ og organisasjonsnivå, og dermed også for økonomisk vekst på samfunnsnivå.

Som nevnt avviser Habermas tanken om at det er den forholdsmessig raskere utviklingen i sub-systemene som setter press på den mindre utviklede institusjonelle ramme. Det er snarere slik at den instrumentelle logikken i enkelte av sub-systemene sprer seg horisontalt til nye sub-systemer der denne logikken ikke har funnet plass tidligere. Denne spredningen er for øvrig permanent. Når den instrumentelle logikken brer seg, vil den samtidig konfrontere den institusjonelle ramme og dennes legitimering av herredømmeforholdene gjennom mytiske og religiøse symboler. Den tilsynelatende universelle rasjonalitet knyttet til instrumentelle og

strategiske handlinger konfronterer en mytisk ramme som ikke lenger kan legitimere verken seg selv, samfunnsforholdene eller herredømmet (Habermas 1969:40-45).

Samtidig som kapitalismen danner grunnlaget for avlegitimeringen av herredømmeforholdene i det tradisjonelle samfunn, tilbyr den også en løsning på problemet. Den tilbyr begrepet marked som en rettferdig bytteplass for varer og arbeidskraft. Dette gjensidighetsprinsipp danner grunnlaget for organiseringen av samfunnets produksjons- og reproduksjonsprosesser. Gjensidighetsprinsippet blir både et beskrivende element ved produksjonsforholdene i sub-systemene og samtidig sin egen institusjonelle ramme. Gjensidighetsprinsippet er både et deskriptivt og et normativt begrep på en gang. Gjennom institusjonaliseringen av utviklingsbegrepet, vil stadige endringer i produksjonsforholdene bidra til et konstant tilpasningspress nedenfra, men samtidig foregår det en rasjonalitetstvang ovenfra. Dette skjer fordi legitimeringsgrunnlaget av de tradisjonelle herredømmeforhold blir kritisert med utgangspunkt i en logikk som bygger på det samme grunnlaget som de instrumentelt og strategisk orienterte sub-systemene. Fordi denne kritikken har en vitenskapelig og dermed en tilsynelatende verdifri og objektiv karakter, vil kritikken ikke bare selv inngå som en forklaring på kosmos, samfunnet og herredømmeforholdene, men vil samtidig legitimere de rådende forhold, og til og med holde de faktiske maktforhold unna analyse og kritikk. Det er dette som danner grunnlaget for den borgelige ideologi som også er den rådende i det kapitalistiske samfunnet (Habermas 1969:40-45).

Den ideologiske legitimeringen av herredømmeforholdene begrunnes altså i markedet og dermed bytteforholdet mellom de som eier produksjonsmidlene og de som eier sin arbeidskraft. Habermas (1969:42-43) mener at dette fører til en avpolitisering av herredømmesystemet. Grunnen til dette er at under det tradisjonelle herredømmet legitimerte den institusjonelle ramme det politiske herredømmesystem. Den institusjonelle ramme kunne tilby begreper som gjorde det mulig å ha en politisk interaksjon, mens under den liberale kapitalisme er de begrepene som danner grunnlaget i interaksjonen innen den institusjonelle ramme avledet av begrepsbruken i de instrumentelle og strategiske sub-systemene. Dermed finnes det ikke et begrepsapparat som kan knytte herredømme til en politisk interaksjon; kun til en teknisk. Med andre ord får vi utviklingen av en liberal kapitalisme unntatt fra politisk kontroll fordi markedene blir legitimert som et selvregulerende rettferdig byttesystem.

### 3.2.4 *Fra den liberale kapitalisme til senkapitalismen*

I følge Habermas (1969:45-51) ble den liberale kapitalismen avlegitimert da Marx beskrev de bakenforliggende mekanismer i bytteforholdet i arbeidsmarkedet ved sin teori om arbeidsverdi (merverditeorien). Dette er bakgrunnen for det første av to utviklingstrekk ved senkapitalismen, nemlig den statlige intervensjonisme. Denne skal sørge for at systemet opprettholdes som stabilt, og i dette foreligger det en erkjennelse om at en selvregulert kapitalisme ikke er mulig fordi den selv utvikler dysfunksjonelle tendenser som truer sitt eget system. Med den statlige intervensjonisme får vi også en repolitisering av den institusjonelle ramme. Mens politiseringen av den institusjonelle ramme innen det tradisjonelle samfunn lot seg legitimere av tradisjoner knyttet til religion og metafysikk, er ikke en slik tradisjonsoverlevering mulig i det senkapitalistiske samfunnet, fordi den vitenskapelige kritikk av disse tradisjoner fremdeles anses som gyldig. I stedet blir repolitiseringsen legitimert ved det Habermas betegner som en surrogatprogrammatikk som fremdeles beholder tanken om de frie byttevirksomheter, men som samtidig garanterer for at den holder dysfunksjonene innad i systemet i sjakk og garanterer for et velferdsminimum for befolkningen. Vi får et stabilt helhetssystem som både sikrer et (riktignok litt begrenset) markedet og det institusjonaliserte utviklingsbegrepet, samtidig som man sikrer massenes lojalitet. Problemet er imidlertid at repolitiseringsen ikke kommer massene til gode. Det er ikke slik at massene deltar i et samfunnsprosjekt hvor man setter opp felles mål basert på en argumentativ dialog i offentligheten. Grunnen til dette er at staten fremdeles lar markedet bestemme sine egne mål i henhold til det institusjonaliserte utviklingsbegrep. Det er altså markedet som bestemmer målene for seg selv, men samtidig også for samfunnet, mens staten kun intervensjonerer når systemtruende prosesser er i ferd med å oppstå. Statens oppgave blir å løse tekniske problemer for å opprettholde et system som stadig skaper økonomisk vekst. Habermas sier at politikk først og fremst får en negativ karakter.

Det andre utviklingstrekket ved senkapitalismen er i følge Habermas (1969:44-51) vitenskapeliggjøringen av teknikken. Det er dette utviklingstrekket som danner grunnlaget for avpolitiseringsen av massene. Et konstant påtrykk for å øke produktiviteten via nye teknikker, gjør at industriell forskning slår sammen naturvitenskap, teknikk og utnyttelse i et og samme system. Når teknikk og vitenskap danner grunnlaget for den viktigste produktivkraft og ikke det ufaglærte manuelle arbeid, bortfaller også den marxistiske kritikk av arbeidsverditeorien. Når kritikken ikke lenger oppleves som gyldig, fører dette til at distinksjonen mellom det strategiske og instrumentelle sub-system, som økonomien og produksjonen foregår innenfor,

og den institusjonelle ramme, hvor den marxistiske kritikk fremholdes, tilsløres. Utvikling blir først og fremst knyttet til det vitenskapeliggjorte tekniske fremskrittet som faller sammen med et ønske om å opprettholde systemet. Habermas sier at utviklingen får en kvasi-autonom karakter. "[V]itenskap og teknikk framstår nå som uavhengig variabel, en variabel som den viktigste enkelte systemvariabel, nemlig økonomisk vekst, i virkeligheten avhenger av" (Habermas 1969:49). Det altså den økonomiske veksten som får karakter av å være samfunnets målsetning, og vitenskapeliggjøring av teknikken er den viktigste forutsetning for at målet lar seg realisere. Dermed blir ikke bare "utvikling" som begrep sett på som et synonym for økonomisk vekst og således et bidrag til den horisontale utvidelse av området for de instrumentelle og strategiske sub-systemer, men vi får samtidig en ideologisering som danner grunnlaget for legitimeringen av politikk som vitenskap og teknikk, og ikke en politikk som knytter sine mål til normdannelse og praksis innenfor den institusjonelle ramme.

De to ovennevnte utviklingstrekkene gjør at ideologi og klassekamp, i marxistisk forstand, er begreper som ikke lenger kan anvendes uten videre. I følge Habermas (1969:52-57) forsvinner ikke antagonismen mellom klassene, men bringer konfliktene i stillstand. De konflikter som blusser opp i senkapitalismen, har en tendens til å være konflikter i randsonen av systemet. Med andre ord rammer ikke konfliktene kjernen i systemet og dermed ikke systemet selv. Surrogatprogramatikken sørger for en "maske av kompensatorisk fordeling som *griper utover* de latente klassegrensene" (Habermas 1969:53). Når det dermed først oppstår konflikter, gjelder dette gjerne underprivilegerte gruppers reaksjon på disparitet. Når disse gruppene ikke kan ramme systemet, så henger det sammen med at de ikke deltar i produksjonen.

### 3.3 Sammenstilling

Hellesnes skriver om Adorno at "[h]an synest altså å sjå kapitalismen som eit helvete som det ikkje finst noko frelse frå" (Hellesnes 1975:92). Det er i hovedsak slik både Adorno og Habermas skal tolkes her. Kritikken mot kapitalismen og senkapitalismen skal ikke først og fremst forstås som et forsvar for et nytt samfunnssystem, selv om den tanken ikke kan avvises. Hensikten er snarere å peke på den erkjennelse at senkapitalismen, også slik den fungerer i Norge i dag, innehar patologiske trekk som kan virke repressivt. En rimelig tolkning av de begge er at ethvert samfunn under et hvilket som helst system har innbygget en logikk hvor herredømme alltid vil forsøke å reproducere og forsterke seg selv utover de

legitime grenser. For at det skal kunne skje, må den rådende ideologi om samfunnet ikke stemme overens med herredømmeforholdene slik disse egentlig er

Ifølge Habermas finner senkapitalismen sin legitimering gjennom vitenskapelige forklaringsmodeller knyttet til instrumentelle og strategiske sub-systemene i stedet for en normativ begrunnelse innenfor den institusjonelle ramme. Adorno forklarer dette ved at overbyggingen er mindre utviklet enn basis og at dette har ført til at kulturen er blitt isolert og redusert til en smaksvare som bidrar til å ta fokus vekk fra de materielle formene. Her avviser vi Adornos forklaring på at overbyggingen og basis er i temporær utakt, og beholder Habermas forklaring om de ekspanderende sub-systemene. Dette gjør vi rett og slett fordi Habermas gir en mer plausibel og gjennomarbeidet begrunnelse. Det er imidlertid ingen grunn til å avvise Adornos beskrivelse av halvdannelsen som beskriver en reduksjonistisk forståelse av kultur og dannelse som en smaksvare, men i stedet knytter vi dette til den ideologi som hører med til surrogatprogrammatikken, hvor altså kultur som smaksvare bidrar til en estetisk utjevning som igjen bidrar til å skygge for de latente klassemotsetningene. Dermed knyttes statens intervensjoner og en stadig økt kjøpekraft klassene tilsynelatende sammen gjennom lik smak og en likhet i kjøpte estetiske uttrykk og referanser.

Det særskilte har vi knyttet til individets utfoldelse og vi har fremhevet at denne utfoldelse kan ha sin grunn i tekniske eller pragmatiske forhold knyttet til lystprinsippet, men kan også være knyttet til en rasjonell samfunnskritikk. Dette står i motsetning til kollektivets konformistiske tendens til å avvise subjektets særskilte uttrykk som ren egeninteresse. Ser vi dette i sammenheng med Habermas, kan vi si at dersom samfunnet er preget av en streng eller tett konformisme knyttet til den ideologi som er rådende, vil det særskilte sjelden komme til uttrykk. Det er ideologien som bestemmer hva som er særskilt og i hvilken grad dette skal sanksjoneres og avvises. I og med at den rådende ideologien i dag bygger på at alle har en instrumentell eller strategisk egeninteresse knyttet til økonomisk vekst (kjøpekraft), vil det være en tendens til at et hvert særskilt uttrykk som oppfattes som mulig systemtruende, blir behandlet og sanksjonert som om det er knyttet til det særskilte subjekts instrumentelle og strategiske egeninteresse. Dette skjer uansett om uttrykket faktisk er grunnet i en egeninteresse eller ikke og det skjer uavhengig av om det faktisk tolkes som et uttrykk for egeninteresse eller ikke.

Adorno viser til menneskets tendens til å forholde seg uforpliktende overfor utskiftbare autoriteter. Denne heteronomien finner vi igjen hos Habermas begrep om rasjonelle valg

knyttet til målrasjonelle handlinger. Poenget er at subjektet kan opptre heteronomt så lenge vi snakker om strategiske valg. Her er det ulike preferanser eller preferansesystemer som konkurrerer om subjektets valg. Når logikken innenfor arbeidsbegrepet har gått utover sine grenser og kolonialisert felt som skulle vært behandlet kommunikativt innenfor den institusjonelle ramme, vil det normative og kategoriske som forutsetter subjektets autonome tilslutning, bli byttet ut med det prognostiske og hypotetiske, og det heteronome.

Den kulden som i følge Adorno behefter menneskets karakter, kan forklares ved Habermas' begrep om disparitetskonflikter. Statens intervensjonisme holder systemet i sjakk, men når konfliktene oppstår, skjer dette i systemets ytterkant. Habermas viser til konflikter som oppstår blant underprivilegert grupper, men det er nærliggende å vise til at alle grupper som befinner seg i systemets ytterkant, fordi de ikke deltar sentralt i produksjonen, står i fare for å bli marginaliserte. Det er nok å vise til at det med ujevne mellomrom avdekkes at eldre, syke og funksjonshemmede verken får den hjelp de trenger eller har juridisk krav på. At dette skjer kan forklares ved at disse marginale gruppene ikke råder over maktmidler som kan sette systemet ut av balanse fordi de ikke har en plass i de produktive sub-systemene. Men det at noen faktisk lider, mens andre både vet om det og råder over midler som kan gjøre en slutt på lidelsene, kan neppe tilskrives annet enn en slags psykologisk kulde som gjør at subjektene ikke klarer å utvikle et tilstrekkelig forpliktende normsett. Når den institusjonelle ramme ikke klarer å fungere som et forpliktende normativt korrektiv i nødvendig grad, så legger dette forholdene til rette for en passiv akseptering av voldelige og barbariske tendenser i et ellers så tilsynelatende sivilisert samfunn. Det ideologiske grunnlaget for en statlig organisert forfølgelse er kanskje ikke utbredt i dagens vestlige samfunn, i alle fall ikke systematiske myrderier av hele befolkningsgrupper eller av opposisjonelle. Med andre ord er kanskje ikke grunnlaget for en voldelig fascisme tilstede i dag, men samtidig er det et faktum at det foregår en passiv akseptering av at de moralske og etiske rettighetene til marginaliserte grupper kan brytes over tid så lenge dette ikke truer systemet.

I følge Adorno øker aggresjonen hos subjektet med det samfunnsmessige trykket. Hva kollektivet tåler av særskilte uttrykk før det settes i gang sanksjonstiltak, er det som bestemmer graden på trykket. Når sanksjoner ikke kan begrunnes rasjonelt, er de heller ikke legitime. At det faktisk utøves sanksjoner som ikke kan begrunnes rasjonelt, skyldes at begrunnelsen ikke behandles normativt innenfor den institusjonelle ramme. Når kollektivet praktiserer illegitime sanksjoner, er dette å forstå som represjon støttet av ideologi. Represjon

er i seg selv vold og dette danner dermed det første element i den voldsspiral Freire beskriver. Volden kan gi seg utslag i den reproduksjon (og til dels forsterkning) som foregår i sub-systemenes hierarki der ulike subjekter deltar som aktører. Denne formen for vold er i hovedsak skjult fordi den er mer eller mindre begrunnet gjennom den ideologi som er rådende. Denne volden vil ikke oppfattes som vold før dens illegitime karakter eventuelt blir artikulert og dermed avslørt. Fordi fysisk vold ikke har ideologisk legitimitet i den vestlige verden (les: Norge), vil den vold som er begrunnet gjennom den rådende ideologi være psykisk i sitt uttrykk.

Den horisontale volden er mer eksplisitt fordi den ikke kan legitimeres gjennom den rådende ideologi, og dermed finnes det et også begrepsapparat for å fordømme denne volden. Denne må derfor holdes skjult. Den må ikke overskride en grense som oppfattes som systemtruende. Den fysiske volden, som er tydeligst og derfor minst legitim, kan dermed kun foregå i tid og rom knyttet til systemets periferi, enten ved at den skjer i lukkede miljøer eller ved at den skjer blant svært marginaliserte grupper. Den psykiske volden, derimot, kan foregå i tid og rom knyttet til mer sentrale sub-systemer fordi den ikke er så eksplisitt i sin uttrykksform. Med andre ord er den horisontale vold som utøves i hverdagen på skoler og arbeidsplasser preget av å være psykisk i sin uttrykksform. Vi kan stilltiende akseptere den psykiske volden fordi den ikke er systemtruende, den er ikke lett å sette ord på og den rammer kun marginale grupper og personer.

#### 4 SOSIALISERING – SUBJEKTET I SENKAPITALISMEN

Til nå er individ og samfunn blitt fremstilt nesten som to motsetninger. Målet om at individet skal utvikle seg til et autonomt subjekt blir fremstilt som godt og rett, mens samfunnet, beskrevet med patologiske og repressive trekk, blir fremstilt som en realitet. Det kan derfor være nødvendig å presisere at dette først og fremst har sin bakgrunn i den konseptuelle fremstillingen. Det normative og det gode er altså i hovedsak blitt konseptuelt fremstilt og beskrevet gjennom subjektet, mens det deskriptive og patologiske er blitt fremstilt og beskrevet gjennom samfunnet og det patologiske.

Helt enkelt må det kunne sies at det patologiske samfunn til syvende og sist består av individer som produserer og reproducerer patologien og at individene derfor både har et ansvar for å unngå å produsere den og for å bryte med patologien når den først har oppstått. Forskjellen på patologi og et tilfeldig knippe av uønskede hendelser, er nettopp at patologien er et systematisk sett av uønskede hendelser som gjentas over tid og som har sin årsak i samfunnsforhold som det faktisk går an å gjøre noe med. Som et eksempel kan vi tenke oss at vi sannsynligvis aldri vil bli kvitt den volden som begås i affekt, som når noen utøver vold av sjalusi, men vi kan fjerne de samfunnsforhold som legger unødvendig press på subjektene i tillegg til sjalusien. Dermed kan samfunnet bidra til at slik vold skjer sjeldnere.

Vi har sett at Kant pålegger subjektet å ta ansvar for sin egen og andres opplysning. Kant går til og med svært langt når han krever at subjektet skal tre ut av sin umyndige tilværelse til tross for at det innehar kun et minimum av opplysning. Adorno følger dette når han legger vekt på subjektets opplysning og psykologisk modenhet for å skape et åndelig, kulturelt og sosialt klima. Det at han legger vekt på å utvikle et samfunnsmessig klima, må forstås dit hen at samfunnsforholdene samtidig må ligge til grunn for opplysning og psykologisk modenhet. Adorno vil produsere og reproducere opplysning og psykologisk modenhet for at Auschwitz aldri skal skje igjen. Vi ser det samme dialektiske mønsteret mellom individ og samfunn også hos Habermas.

Selv om mye kan gjøres med samfunnsforholdene eller samfunnsstrukturene slik disse er, blir det likevel et nøkkelspørsmål hva vi kan gjøre for at den oppvoksende slekt ikke blir blinde for den ideologi som omgir oss. Hvordan kan et samfunn legge forholdene til rette for at subjektet blir autonomt og på denne måten også hindre reproduksjon av de patologiske strukturene som finnes i samfunnet?



#### 4.1 De materielle ordningene, språket og ideologien

Hellesnes (1975) bygger videre på Habermas' distinksjon mellom arbeid og interaksjon, men beholder samtidig de marxistiske begrepene om basis og overbygging. Basis er bestemt av de to begrepene produksjonsforhold og produktivkrefter. Produksjonsforholdene "er dei sosiale forholda som menneska produserer innanfor. Dei er bestemt ut frå og verkar bestemmande tilbake på produktivkreftene som til dømes er produksjonsutstyr, teknologi, teknikkar, arbeidsvanar og samarbeidsformer" (Hellesnes 1975:48). Med Habermas kan vi si at når produksjonsforholdene først og fremst er bestemt av den logikk som ligger til grunn i de instrumentelt og strategisk orienterte sub-systemene, vil produksjonsforholdene utformes ut fra hva som tjener det økonomiske sub-systemet. Med andre ord vil andre sub-system som for eksempel boligutbygging, infrastruktur og skole først og fremst bli utformet ut fra at de skal tjene produktivkreftene. Andre betraktninger begrunnet med bakgrunn i den institusjonelle ramme kommer i annen rekke. Hellesnes ønsker ikke å fordype seg i en marxistisk utlegging, men presiserer i denne sammenheng at de materielle ordningene "verkar bestemmande inn på personars interaksjon og personars situasjon" (Hellesnes 1975:49). Dermed kan det sies at "ulike materielle ordningar sosialiserer til ulike interaksjonsformer og praksisar" (Hellesnes 1975:50). Det å råde over de materielle ordningene fører til at man har herredømme over personers interaksjon, situasjon og sosialisering. En kilde til selvbestemmelse og demokrati er dermed at man har medbestemmelse overfor de materielle ordningene man selv blir påvirket av.

Hellesnes (1975:48-49) vil ikke knytte språket som sådan til overbyggingen, men sier at dagligtalen har en klar overbyggingsfunksjon i en gitt historisk kontekst. Et problem er at i dagligtalen blir ikke de materielle ordningene nevnt. De synes å være systematisk uteglemt. I stedetfor å peke på de materielle ordningene, er det en tendens til at man peker på visse egenskaper ved subjektet. Fremfor å snakke om omfordeling av ressurser, snakker man heller om å fremme initiativ og selvrespekt. I stedetfor å snakke om det særegne i en materiell historisk og sosial kontekst, snakker man om det individuelt allmenne. Det individuelle viser til at man isolerer problemet til å gjelde individet. Mens det allmenne viser til metafysiske og abstrakte begreper som ikke har noen egentlig referanse til den materielle virkeligheten (Hellesnes 1975:30-34,51-52). Skal vi konkretisere Hellesnes på dette punkt ved et eksempel kan vi si at dersom en person har mistet sitt arbeid, står han i fare for å bli fattig. Det han trenger er penger; enten direkte gjennom økonomisk støtte eller indirekte gjennom arbeid.

Situasjonen er altså begrunnet i materielle forhold og kan kun løses ved endringer i de materielle ordningene. Han trenger i utgangspunktet ikke initiativ og selvrespekt. I alle fall på kort sikt vil det alltid være slik at det er et begrenset antall stillinger på arbeidsmarkedet. Dersom personen, mot formodning, skulle få arbeid på bakgrunn av økt initiativ og selvrespekt, vil samtidig en annen ikke få arbeid på grunn av mangelen på initiativ og selvrespekt. De materielle ordningene endres ikke selv om de måtte ramme ulike individer på ulike måter. Her dukker den kliniske psykologien opp som et hendig hjelpemiddel. Dersom individet opplever sin situasjon så vanskelig eller frustrerende at det ikke lenger kan eller vil opptre funksjonelt i samfunnet og de materielle ordningene samtidig er fikserte, vil den kliniske psykologien ha et ansvar for å helbrede individet slik at det kan opptre funksjonelt igjen. Det betyr ikke at all klinisk psykologi kunne vært avskaffet ved endring, men det betyr at den kliniske psykologien ikke kan se bort fra de materielle ordningene som bestemmer situasjonen. Det betyr heller ikke at patologien i samfunnet gjør alle til nevrotikere jf Adorno, men det betyr at patologiske trekk ved samfunnet kan gjøre enkelte psykisk syke når de materielle ordningene gjør situasjonen tilstrekkelig fiksert.

Når språkbruken tier om problemer ved de materielle ordningene og i stedet forklarer problemene med begreper som knytter det til individet, så bidrar språket til å opprettholde en falsk bevissthet. Språket virker dermed ideologisk og konserverende på samfunnet. Når man ikke kan forklare problemene ved å peke på de materielle ordningene, vil man ta disse for gitt. Dersom man måtte føle seg utilpass ved tilværelsen og ikke kan gjøre noe med de materielle ordningene fordi man ikke har begrep om dem, må løsningen finnes i en mentalitetsendring hos individet (Hellesnes 1975:52-53).

## **4.2 Den fallende profittrate**

Som vi husker hevder Habermas at som innsatsfaktor i produksjonen, er teknologi blitt viktigere enn arbeidskraft. Den lett substituerbare ufaglærte arbeider, er knapt nok en realitet i senkapitalismen og dermed tilsløres kritikken som ligger til grunn for merverditeorien.

Habermas peker på at kapitalismen har institusjonalisert utviklingen som et begrep knyttet til produksjonen. Fordi man har et begrep om utvikling, har man samtidig et begrep om at utvikling av ny vitenskap, teknikk og teknologi er viktig både i forhold til utviklingen av nye produkter og nye produksjonsmåter. Denne tanken er gyldig både innenfor den enkelte

kommersielle organisasjon som ønsker å øke sitt overskudd, men også for et samfunn (nasjon) som ønsker å øke sin velferd.

Produksjonsforholdene krever dermed en arbeidskraft som både er kvalifisert i forhold til det teknologiske utviklingsnivået, og som er forberedt på en ytterligere utvikling mot et stadig høyere nivå. Fordi arbeidskraften må skoles og fordi skolering koster, øker samtidig prisen på arbeidskraft som innsatsfaktor i produksjonen. Fordi profitten bygger på at eieren av produksjonsmidlene kan ta ut differansen mellom kostnadene til arbeidskraften og den verdien arbeidskraften faktisk produserer, vil denne differansen eller merverdien synke jo mer arbeidskraften koster. Dette er tesen om den fallende profittraten. Samtidig som skoleringen av arbeidskraften bidrar til den fallende profittraten, fører bruken og utviklingen av ny teknologi til en økning i profittmengden. Man kan produsere flere varer innen samme tidsenhet, men hver enkelt vare gir en lavere profitt. Fordi man produserer relativt mer, øker det akkumulerte overskuddet målt i en gitt valutaenhet, men profitten målt i prosent synker (Hellesnes 1975:162-167).

Det viktigste poenget ved dette resonnementet i vår sammenheng er tesen om den fallende profittraten fordi dette danner en del av kjernen i den kapitalistiske utviklingsforståelsen. Fordi man har institusjonalisert utviklingsbegrepet, vil det samtidig være helt katastrofalt for en bedrift og et samfunn å ikke utvikle seg. Dersom man blir hengende etter i konkurransen selger man ikke bare færre produkter (til en lavere pris), men produktene blir samtidig dyrere å produsere. Den fallende profittraten rammer underutviklede bedrifter og samfunn dobbelt både på kostnads- og inntektssiden. Når utvikling gjennom teknikk, vitenskap og teknologi blir helt essensielt for å overleve, blir samtidig skolert arbeidskraft en av de viktigste innsatsfaktorer både for bedrifter og samfunn.

### **4.3 Know-how og kompetanse**

Hellesnes (1975:27) benytter begrepet know-how når han beskriver den skolering som er knyttet til arbeidskraften. Know-how er kunnskap forstått som vare og som inngår i produksjonen for å effektivisere produksjonsprosessen. Know-how alene er ikke nok. Bæreren av know-how, besitteren av den kvalifiserte arbeidskraften, må samtidig stille sine kvalifikasjoner til disposisjon i produksjonen. "Bererane av den kvalifiserte arbeidskrafta må derfor sosialiseraast inn i det meir omfattande systemet" (Hellesnes 1975:173). "Det

utdanningsteknologiske skjemaet for klassifikasjon av pedagogiske hovudmål inkluderer ein rubrikk for holdning, ikkje berre rubrikkar for kunnskap og tame ("ferdighet")" (Hellesnes 1975:174). Riktige holdninger må utvikles og dette kan gjøres gjennom motivasjonsteknologiske tiltak og et moment av humanisme knyttet til trivselsfremmende tiltak ved hjelp av human-relations.

Det kan være greit å gjenta dette resonnementet i en mer moderne og bedriftsøkonomisk språkbruk. Ikke fordi resonnementet er grunnleggende feil, men fordi resonnementets kritiske brodd muligens vil ramme mer presist. I moderne språkbruk snakker man gjerne om kompetanse i stedetfor know-how. Kompetanse blir i dag gjerne oppfattet som en investering og ikke som en kostnad i likhet med en vare. Moderne forståelse av kompetanse inngår ikke kun som et element for å effektivisere *produksjons*prosessen, men inngår som et element i *alle* prosesser tilknyttet til verdikjeden. Som en del av kompetansebegrepet dukker ofte begreper som kunnskap, erfaring og ferdigheter, men også begreper som holdninger, personlighet og personlige karakteristika (se for eksempel Doksrød (red.) 1998, Nordhaug (red.) 1993 eller Roos mfl 1996).

Den konseptuelle vendingen fra forståelse av kompetanse som kostnad til kompetanse som investering, fremstilles ofte som en humanisering. Tanken er at det gamle kostnadssynet, som anså arbeidskraft som en vare, gjorde at man ikke så hele mennesket, men kun arbeidskraften. Man hadde en forbruksforståelse av arbeidstakeren. Den moderne investeringsforståelsen derimot har et mer holistisk syn på arbeidstakeren og legger vekt på at en investering er noe man bruker ressurser på for å beholde det over tid. Et moment i denne sammenheng er at mens andre investeringsobjekter som maskiner og bygninger avskrives (og dermed egentlig forbrukes og mister verdi) over tid, så er investeringer i menneskelige ressurser noe som øker i verdi på lik linje med finansielle investeringsobjekter (som skal gi en avkastning med en nåverdi større enn null). Dette er bakgrunnen for begrepet menneskelig *kapital*. Spørsmålet er om denne vendingen faktisk representerer en humanisering?

#### **4.4 Menneskelig kapital og kvasi-humanisering**

En rimelig og moderne tolkning av Hellesnes må være at poenget ikke knytter seg til om arbeidskraft er en vare som skal forbrukes eller en investering med samme egenskap som kapital. Uansett om man måtte være vare eller investering, er poenget at man inngår som en

innsatsfaktor i produksjonen. Varer og kapital er begge objekter som benyttes som et middel for å oppnå et eller annet mål. I kantianske ordelag vil derfor arbeidskraft som investering være like mye et middel for å oppnå et utvendig mål som arbeidskraft forstått som vare. Vi befinner oss fremdeles innenfor det hypotetiske imperativ eller, sagt med Habermas, innenfor et instrumentelt og strategisk forstått sub-system. Vendingen fra kostnad til investering er først og fremst en bedre instrumentell modell av arbeidskraften som begrep og som derfor gjør at de økonomiske vurderingene tilknyttet arbeidskraften kan optimaliseres. Kategoriene gir muligens den kompetente arbeidstaker en større markedsverdi og kan selvfølgelig bidra til at han blir behandlet bedre, men han blir ikke betraktet som et subjekt av den grunn.

For at kunnskap og ferdigheter skal være tilgjengelig for produksjonen, må altså arbeidstakeren som besitter disse kunnskapene og ferdighetene være disponibel eller i alle fall kunne bli disponibel for produksjonen. Igjen kan psykologien være til hjelp, men fordi den i denne sammenheng har en karakter av å være et proaktivt hjelpemiddel innenfor en produksjon som er en del av et system som er ideologisk legitimert, fremstiller psykologien seg i denne sammenheng som normal; ikke klinisk. To eksempler, som også er nevnt av Hellesnes, er knyttet til begrepene holdning og motivasjon. Dersom arbeidstakeren har de rette holdningene, vil han samtidig ha en atferd som er adekvat i forhold til bruken av sine kunnskaper og ferdigheter. Dersom han samtidig er svært motivert, vil han ikke bare ha en adekvat atferd, men denne vil samtidig være effektiv og dermed vil han være særdeles produktiv.

En av de mest kjente motivasjonsteorien innenfor bedriftsøkonomien er Maslows behovshierarki. Denne går i korthet ut på at mennesket må ha tilfredsstilt visse grunnleggende behov, før et behov på et høyere nivå kan gjøre seg gjeldende. Behovene starter med fysiske grunnleggende behov som mat og husly og ender opp med selvrealisering som er et behov for å bruke sine evner og sitt potensial. Et bedriftsøkonomisk poeng med teorien, er at i større grad arbeidet oppleves i samsvar med de øverste nivåene i hierarkiet, jo mer produktiv vil arbeidstakeren bli. Skal du ha motiverte og dermed produktive arbeidstakere, er det om å gjøre at arbeidet blir utformet slik at arbeidstakeren opplever anerkjennelse (nivå 4) og/eller som et ledd i sin egen selvrealisering (nivå 5). Maslows behovshierarki har en tilsynelatende humanistisk forståelse av mennesket i og med at den bidrar til å fremme positive verdier i arbeidslivet, men hele tiden ligger det et optimaliseringsprinsipp til grunn. Det å legge opp arbeidet slik at det fremmer selvrealisering hos arbeidstakeren er kun relevant så lenge

forventet økt inntekt som følge av økt produksjon ikke spises opp av forventede økte kostnader som følge av tilrettelegging av arbeidet ut fra arbeidstakerens ønsker (så lenge grensekostnaden ikke overstiger grenseinntekten). Det er altså ikke et normativt prinsipp å fremme selvrealisering på arbeidsplassen, det er et relativt prinsipp. Igjen ser vi at et begrep som forstås som ledd i en humanisering i virkeligheten reguleres strategisk innenfor et sub-system hvor preferansene er relative og heteronome. De tilsynelatende humanistiske tilnærmingene er i virkeligheten ikke regulert av den institusjonelle ramme, men først og fremst grunnet i en moderne og mer avansert produksjonsteori. Hellesnes (1975:174) betegner denne formen for totalkontrollert tilpasning som kvasi-humanisering.

#### **4.5 Sosialisering og samfunnsplanlegging**

For at arbeidskraften både skal være skolert og tilgjengelig, er det nødvendig at arbeidskraften får en relevant utdanning og en relevant sosialisering. Staten har største parten av dette ansvaret, både fordi staten har ansvaret for å sikre samfunnssystemet stabilitet og fordi staten som representant for nasjonen har et selvstendig samfunnsøkonomisk ansvar for å ikke sakke akterut i utviklingen i forhold til andre nasjoner. I likhet med øvrige sub-system som samferdsel og boligutbygging, blir også utdanning og oppdragelse en del av samfunnsplanleggingen. Fordi utviklingsbegrepet først og fremst er forstått som et bidrag til den økonomiske veksten, vil også de sub-systemene som inngår i planleggingen bli planlagt under den forutsetningen at de først og fremst skal virke som midler for å nå det endelige målet om økonomisk vekst. Samferdsel og boligutbygging blir først og fremst utformet med tanke på hva som egner seg i produksjonen. Det samme gjelder institusjonene knyttet til utdanning og oppdragelse.

Hellesnes (1975:157-160) (med referanse til Blaug) benytter begrepet utdanningsøkonomi når han beskriver hvordan utdanning inngår som et element i den samfunnsøkonomiske planleggingen. Utdanningsøkonomien tilbyr to perspektiver: Den har et mikroperspektiv hvor deler av utdanningssektoren som sluttet system vurderes i forhold til sin indre effektivitet, men den har også et makroperspektiv hvor man søker å måle den samfunnsøkonomiske effekten av utdanningen som sådan. Dette betyr at utdanningssektoren både må være effektiv for å sikre optimal skolering og sosialisering av arbeidskraften med bruk av færrest mulig ressurser, samtidig som denne skoleringen og sosialiseringen må være optimalt relevant som aktuell produksjonsfaktor.

I følge Hellesnes er det to måter å bli sosialisert på; tilpasning og danning. ”Tilpassinga går ut på at folk vert sosialiserte på plass i det sosiale systemet, at dei lærer seg ”spelereglane” utan å sjå at ”spelet” kan diskuterast og forandrast. (...) Daninga går ut på at folk vert sosialiserte inn i problemstillingar som gjeld føresetnader for det som skjer rundt dei og med dei. Danningssosialiseringa *emansiperer* personar til politiske subjekt” (Hellesnes 1975:16-17). Når sosialisering inngår som en del av samfunnsplanleggingen og denne er dominert av et ønske om å gjøre den skolerte arbeidskraften tilgjengelig for produksjonen, er det fare for at den institusjonelle ramme som et selvstendig normativt korrektiv, kommer i bakgrunnen.

Hellesnes (1975:18) peker på at når den framvoksne generasjonen lærer seg å forstå sin egen situasjon med autoritetenes tanker i ”staden for å lære seg til å bruke si eiga fornuft” så lærer de samtidig å tilpasse seg *situasjoner* de selv ikke har innflytelse over. Dette er hva Hellesnes betegner som indoktrinering. Dersom vi husker tilbake var det å ha innflytelse på de materielle ordningene som styrer ens interaksjon og situasjon, nøkkelen til selvbestemmelse og demokrati. Dersom innsyn i de materielle ordningene og den historiske og sosiale konteksten disse inngår i, uteblir som tema i selve oppdragelsen eller kun blir framstilt som noe allment og abstrakt som ikke angår oppdragelsessubjektet og dennes kontekst, foregår det indoktrinering. Alternativet til indoktrinering er politisering som er knyttet til det som er sant og fornuftig. Hellesnes påpeker at siden sannhet og fornuft ikke er entydig kan det heller ikke fremstilles som informasjon om vedtatte sannheter. Politisering er uvergelig knyttet til dialog hvor subjektet har mulighet for å forstå sin situasjon i kontekst, slik at det har en mulighet til å påvirke konteksten.

## 4.6 Avslutning

Hovedmålet med dette kapitlet har vært å vise hvordan strukturene i senkapitalismen virker inn på sosialiseringen. Fraværet av den institusjonelle ramme som et normativt korrektiv i politikk og samfunnsplanlegging, gjør at skolering og sosialisering blir dominert av økonomiske målsetninger framfor sosiale og kulturelle målsetninger. Hellesnes har vært hovedkilden her og det bør nevnes at det kan være rimelig å tolke ham som en direkte motstander av kapitalismen som samfunnssystem i motsetning til Adorno og Habermas som kan tolkes mer i retning av å være motstandere av visse trekk ved det kapitalistiske samfunnssystemet. Dette vises ikke minst når Hellesnes hevder at pedagogikk og pedagogiske prosesser både kan beskrives i økonomisk termer og som økonomisk

determinerte, og at dette er verst for saken selv. Det vil si at når pedagogiske prosesser og strukturer i et samfunn kan beskrives adekvat i økonomiske ordelag, er patologien bevist. Dette bør kommenteres.

For det første skal vi her forstå Hellesnes' tanke om sosialiseringen som indoktrinering som en patologisk *tendens* og ikke som en entydig beskrivelse av den formaliserte sosialiseringen slik denne er utformet i utdanningssektoren i dag. For det andre: I og med at det forutsettes her at kapitalismen ikke nødvendigvis kan byttes ut med et alternativt samfunnssystem, er det for så vidt riktig at dersom utdanningssektoren og pedagogikken utelukkende kan beskrives med økonomiske begreper, er det også å forstå som fullstendig patologisk, men det betyr ikke at økonomiske begreper og vurderinger ikke er relevante innenfor utdanningssektoren. Med andre ord skal utdanningen bidra adekvat til at samfunnsmedlemmene blir produktive, men utdanningen skal også bidra til at subjektene vurderer sine instrumentelle og strategiske handlinger innenfor en institusjonell ramme. Dessuten må utdanningssektoren være effektiv i den forstand at man ikke skal ødsle med samfunnets ressurser, men effektivitetsmålene må bygge på forhold som er relevante for en utdanning og oppdragelse som ikke utelukkende bygger på en forståelse om organisasjonell indre økonomisk effektivitet ut fra en ensidig målsetning om samfunnsmessig økonomisk vekst. For det tredje skal kvasi-humaniseringen trekkes frem som et generelt trekk ved dagens samfunn. Ofte blir psykologiske tiltak, enten det er innenfor den pedagogiske psykologien i skolen eller innenfor organisasjonspsykologien i arbeidslivet, trukket frem med en både-og-logikk. Det at et psykologisk tiltak, som for eksempel motivasjonstiltak, settes i gang, blir ofte framstilt som noe som *både* er til fordel for produksjonen eller effektiviteten *og* til fordel for individet. Det siste blir gjerne framstilt som en slags etisk størrelse. At tiltak både kan være til fordel for produksjonen og for individet uavhengig av dennes produktive rolle, er selvfølgelig bra, men det er ikke bra dersom de etiske betraktningene om individet må vike når de koster for mye. Poenget er at optimaliseringsprinsipper må vike dersom de kommer i konflikt med normer som er utviklet i den institusjonelle ramme, ikke at man kan opptre heteronomt ved å bytte preferansesystem dersom de "etiske" tiltakene står i fare for å ikke være lønnsomme lenger.



## 5 MOT EN KRITISK EMPIRISK UTDANNINGSVITENSKAP

Til nå har vi sett en skisse av det individet vi vil at samfunnet skal frembringe. Vi benyttet Kant og hans begrep om det autonome subjekt for å undersøke dette. Videre så vi på samfunnet og noen trekk ved senkapitalismen som gjør at sosialiseringen har en tendens til å reproducere samfunnets ideologi. Sosialiseringen kan dermed være til hinder for at subjektet utvikler seg autonomt og dermed også til hinder for at samfunnet åpner seg for endringer.

Nå er tiden inne for å se hva vi kan gjøre for at oppdragelsen ikke kun tar del i reproduksjonen av ideologien, men kan bidra til å frembringe et autonomt subjekt som tar del i menneskehetens opplysningsprosjekt slik at også samfunnet kan forandre seg til det bedre.

Her skal vi se på de vitenskapelige forutsetningene som må ligge til grunn for oppdragelsen.

### 5.1 Pedagogikk og sosiologi – Durkheim

#### 5.1.1 Kritikk av Kants pedagogikk

Kants pedagogiske filosofi ble her rekonstruert ved å se denne i forhold til deler av hans øvrige filosofi. Kants pedagogikk kan vanskelig forstås uten denne kontekstuelle tilnærmingen. Videre så vi at Kants forståelse av pedagogikken som studium i hovedsak var knyttet til en slags historisk refleksiv rekonstruksjon og til eksperimentet som en forutsetning for at en adekvat pedagogikk kan implementeres. Et av Kants problemer i *Om pædagogikken* (2000) er at han mangler et slags mellomnivå, et nivå mellom det som kan karakteriseres som en pedagogisk filosofi nært knyttet til etikk og erkjennelsesfilosofi, og til et praksisnivå der selve oppdragelses og undervisningshandlingene skal foregå. Kant behandler først filosofiske problemstillinger for deretter, i bokens andre del, å gå over på konkrete råd i oppdragelsen. Kant gir her råd om alt fra amming til seksualopplysning, men mangler nettopp et teoretisk rammeverk for sine råd. Dette er ikke minst synlig når Kant i sin filosofi slår fast at oppdragerens disiplinering er et vanskelig område. Kant ser at en for sterk begrensning i barnets handlingsrom kan føre til at barnet nettopp hindres i utviklingen mot et autonomt subjekt, men han presenterer ikke et teoretisk rammeverk eller en teoretisk drøfting som kan løse dette paradokset mellom behovet for å begrense barnets handlingsrom og barnets behov for å realisere sine formål. Kants pedagogikk framstår altså først og fremst som en

pedagogisk filosofi og en mengde praktiske råd uten at disse rådene kan sies å være vitenskapelig fundert.

### *5.1.2 Pedagogikken, sosiologien og samfunnet*

Mens Kant knytter pedagogikken i hovedsak til filosofien, tar Durkheim utgangspunkt i sosiologien. Dermed blir pedagogikken konstituert i samfunnsvitenskapen. Durkheims utgangspunkt er at oppdragelsen (education) er en ”sosial ting både når det gjelder opprinnelse og funksjon. Derfor er pedagogikken avhengig av sosiologien mer enn andre vitenskaper” (Durkheim 1956:114, min oversettelse). Han kritiserer synet på at utdanning er en individuell ting knyttet til en enhetlig menneskelig natur som er historisk og sosialt konstant (Durkheim 1956:115). Det er snarere slik at utdannelsen skifter fra samfunn til samfunn og fra kaste til kaste. En slik heterogenitet i utdannelsen beror ikke nødvendigvis på urettferdige forhold, men på at det moderne samfunnet krever spesialisering. Kravet til spesialisering gjør ikke det enkelte individ predestinert til en gitt funksjon ut fra intellektuelle eller moralske evner, men på at mennesket er såpass plastisk at det har mulighet til å spesialisere seg etter egne ønsker (Durkheim 1956:113-118). Durkheim er utpreget funksjonell i sin forklaringsmodell. Det er nærliggende å tolke ham dithen at samfunnet krever opprettholdelse av visse funksjoner, men hvem som fyller disse funksjonene sier samfunnet i utgangspunktet ikke noe om. Med andre ord unngår Durkheim en sosial reproduksjonisme i sin sosiologi. Utdanningssystemet er et produkt av samfunnet, og den diversifiseringen som finnes i utdanningssystemet, er derfor samtidig av hensyn til samfunnet.

Nå kan det ved første øyekast virke som om de ulike delsystemene og derigjennom de ulike individene i samfunnet blir en ren slave av den økonomiske utviklingen. Men dette er en litt forhastet slutning. For Durkheim er samfunnet et produkt av individenes vilje. Mennesket vil samfunnet. Dermed er også endringene et tegn på samfunnsmedlemmenes ønske om endring. Det er nettopp statens oppgave å ivareta denne funksjonen; sette folkeviljen ut i livet. Når utdannelsessystemet bør være statens oppgave, blir også utdannelsessystemet et uttrykk for folkeviljen. Sosiologiens oppgave er nettopp å tolke folkeviljen og dermed virke bestemmende for de mål som må settes for undervisningen. Vi har altså en sammenheng mellom folkevilje, vitenskap, statsmannskunst og undervisning.

### 5.1.3 *Oppdragelse, pedagogikk og vitenskap*

Durkheim begynner sin analyse med å slå fast at begrepene ”oppdragelse” og ”pedagogikk” ofte har blitt sammenblandet. Han konkluderer raskt med at oppdragelse er ”den innflytelse som blir utøvet på barn av foreldre og lærere”. Durkheim knytter dette til de daglige handlingene som konstant skjer mellom foreldre og lærere på den ene siden og barnet på den andre (1956:91). Ganske annerledes er det med pedagogikken. Denne består ikke av handlinger, men av teorier. Dette kommer blant annet tydelig frem ved at pedagogiske teorier noen ganger står i opposisjon til den faktiske gjennomførte oppdragelse. Oppdragelsen er pedagogikkens emne og en ”viss måte å reflektere over fenomenet oppdragelse” (Durkheim 1956:92).

Durkheim slår fast at pedagogikken har mye til felles med vitenskapelige teorier fordi den bygger på verifiserbare, utvalgbare og observerbare fakta med en nødvendig grad av homogenitet samtidig som disse fakta kan undersøkes på en absolutt desinteressert måte (Durkheim 1956:93-94). Problemet er imidlertid at en vitenskap om oppdragelsen kun kan være opptatt av hva som har vært og hva som er. For Durkheim er vitenskapen først og fremst deskriptiv. Den kan undersøke opprinnelsen og funksjonsmåten til fenomener knyttet til samfunnets ulike delssystemer; herunder også oppdragelsen. Vitenskapen kan undersøke årsaker og virkninger, men kun i nåtid og/eller fortid. Annerledes forholder det seg med pedagogikken, sier Durkheim, den er jo opptatt av fremtiden. Pedagogikken tar ikke realitetene for gitt. Snarere tvert i mot. Pedagogikkens oppgave er å fortelle oss hva som skal gjøres. (Durkheim 1956:99). Pedagogikken er heller ingen kunst (art). Kunsten knytter Durkheim til ren praksis uten teori. Mellom kunst og vitenskap foreligger det imidlertid et rom for refleksjon over handlingsprosesser. Disse refleksjonene er kombinasjoner av ideer, ikke av handlinger, og tar derfor teoriens form. Det er her pedagogikken hører hjemme, og således er pedagogikken praksisteorier som først og fremst er handlingsledende (Durkheim 1956:101-102).

Det er imidlertid viktig at slike praksisteorier ikke oppstår i et vakuum. Pedagogikkens oppgave er jo å se utover det som er. Praksisteorier er kun mulige og legitime når de bygger på en etablert og udiskutabel vitenskap. Hva er så de vitenskaper pedagogikken bør bygges på? Til dette svarer Durkheim henholdsvis undervisningsvitenskap (science of education) og psykologi (Durkheim 1956:102).

Hvilken rolle har så disse to vitenskapene i forhold til pedagogikken? Psykologiens oppgave er forholdsvis enkel. Den skal kunne gi refleksjoner omkring pedagogiske prosedyrer og metoder (Durkheim 1956:102-103 og 111). Oppdragelsesvitenskapen er imidlertid litt mer omfattende. For det første anser Durkheim (1956:102) oppdragelsesvitenskapen som en del av sosiologien. Dermed er det oppdragelsesvitenskapens oppgave å beskrive oppdragelsens natur, hvilke betingelser den hviler på og på hvilke lover den historiske utvikling hviler på (Durkheim 1956:102). For Durkheim (1956:99) er vitenskap først og fremst knyttet til det å *beskrive* nåtidige eller fortidige fenomener, undersøke deres årsaker eller bestemmer deres virkninger. Oppdragelsesvitenskapen er dermed knyttet til en forståelse av hvordan oppdragelsesinstitusjonen er i dag, men like viktig er det at enhver sosial institusjon er et produkt av historien og kan dermed kun forklares gjennom historien (Durkheim 1957:107). Utdanningsvitenskap som sosiologi kan derfor hjelpe pedagogikken i å finne sine mål (Durkheim 1956:102). Sosiologien var jo nettopp den som metodisk kunne uttrykke folkeviljen og tre inn som bestemmende når staten skulle vurdere hvilke mål den institusjonelle oppdragelse skal følge. I denne sammenheng må det nevnes at Durkheim (1956:108) har en forståelse av at det i historien foreligger nye idealer som ikke ses klart i samtiden. En viktig oppgave for historien blir dermed å formulere disse aspirasjonene slik at de kan vurderes og eventuell få den plass de bør ha i det skolaske systemet. Ved første øyekast kan det se ut som Durkheim har en forståelse av at det i historien kan finnes ideer som kan representere en normativ annerledeshet, men dette er nok å trekke aspirasjonsbegrepet litt langt. Durkheim er snarere opptatt av utdanningssystemets tendens til å forholde seg reaktivt til samfunnsutviklingen og at utdanningen har en tendens til å ligge et hestehode bak utviklingen. Det å foreta en metodisk undersøkelse av det skolaske systemet i en samfunnskontekst og en historisk kontekst, bidrar til at det skolaske systemet ligger helt i front av utviklingen. Dermed vil utdanningssystemet både følge folkeviljen og være relevant for individet som skal tilpasse seg det folkevillende samfunnet.

Durkheim konstituerer oppdragelsen inn i en formell og samfunnsvitenskapelig kontekst. Staten må ta ansvar for den del av oppdragelsen som gjelder alle samfunnsmedlemmer. Denne oppdragelsen skal foregå i skolene. Oppdragelsen skal være opplyst av pedagogikken som er en vurdering og refleksjon av hvilke mål og midler som skal inngå i oppdragelsen. Pedagogikken har en fremtidig karakter. Den skal ta seg av hva eleven skal bli. Sosiologien skal opplyse pedagogikken om målene for oppdragelsen, og ved hjelp av historien skal disse målene ligge helt i ytterkant av utviklingen. Sosiologien fanger folkeviljen og det er statens

plikt å følge sosiologiens råd. Sosiologien blir både deskriptiv og normativ hos Durkheim. Psykologiens oppgave er å bidra til relevante undervisningsmetoder.

## 5.2 Desisjonisme og idealtyper – Weber

### 5.2.1 *Samfunnsvitenskapene og det normative*

I likehet med Durkheim mente Weber (1971:161 og 164) at samfunnsvitenskapen ikke kan si noe om hva som skal bli, men kun om det som er. De deler også synet på at vitenskapen kan tilføre de som bestemmer kunnskap om de forhold de skal bestemme over, men der slutter også likheten. Vi husker at Durkheim mente det var sosiologiens oppgave å finne frem til folkeviljen og at det var derigjennom statens oppgave å omsette denne folkeviljen til målsetninger. Weber (1971:162) avviser at en erfaringsvitenskap kan og skal ha en slik rolle. Verken det å finne bindende roller eller det å avlede praktiske forskrifter, kan være samfunnsvitenskapens rolle. For Weber (1971:165) er praktiske mål og midler først og fremst utledet av troen på verdier og dette er i beste fall en oppgave for den spekulative betraktning. Valget av mål og midler er en oppgave for politikken. Det den empiriske vitenskap kan si noe om, er begrenset til i hvilken grad midlene man velger er egnet til de mål man setter seg, i hvilke grad gitte mål er realistiske ut fra den historiske situasjon, og hvor mye gitte mål vil koste samfunnet. Weber påpeker at vitenskapen også kan si noe om målets betydning i den forstand at målene og valg av mål står i et logisk forhold til de overordnede ideer beslutningstageren har. Han sier også at målene og idealene kan bedømmes kritisk, men denne kritikk begrenser seg til det formal-logiske og er dermed først og fremst en bedømmelse av verdisystemets indre konsistens. Når Weber begynner å snakke om målets betydning, viser han samtidig til at vi begynner å nærme oss sosialfilosofien (Weber 1971:162-164).

For Weber er altså samfunnsvitenskapens oppgave empirisk og deskriptiv mens det er filosofiens oppgave å se på det formal-logiske. Ikke under noen omstendighet kan vitenskapen og filosofien gå over grensen til det spekulative. Det er et mål for vitenskapen å tilstrebe en objektivitet slik at dersom den empiriske undersøkelse er utført metodisk korrekt, vil den måtte anerkjennes av enhver uansett hva slags verdisystem man måtte ha. Det samme gjelder analysen av sammenhengene mellom ideer, mål og teknikker. Den formal-logiske

kritikk må kunne stå sin prøve uavhengig av tilslutningen til de etiske imperativer som måtte ligge til grunn (Weber 1971:168).

### 5.2.2 *Fra naturalistiske lover til idealtyper*

Durkheim så ikke på pedagogikk som en vitenskap i seg selv nettopp på grunn av dens befatning med noe skal bli, fremfor noe som er. Han la likevel vekt på at pedagogikken skulle være gjennomtenkt og opplyst av vitenskap. Det er mulig at Weber ville vært enig i en slik beskrivelse. Nå snakker ikke Weber først og fremst om pedagogikk, men om økonomi. Han ser at nasjonaløkonomien har en teknisk funksjon i det at den er fremtidsorientert, men dette skyldes to forhold som begge preges av en misforståelse. Det første dreier seg om at økonomiens prosesser beherskes av utforanderlige naturlover. Det andre dreier seg om at økonomiske prosesser beherskes av et entydig utviklingsprinsipp (Weber 1971:161). Nå er ikke Weber imot den tekniske betraktning og han mener heller ikke at teknikken ikke skal opplyses av vitenskapen. Han vil imidlertid presisere at teknikken styres av det handlende mennesket og at beslutningene derfor også må tas av det handlende mennesket (Weber 1971:163). Teknikk er i seg selv er ingen vitenskap. Teknikken har dessuten sin begrensning. Det er ikke slik at teknikken uten videre kan utledes fra hva som er mest hensiktsmessig ut fra på forhånd gitte målsetninger. Dette ser vi klart, sier Weber, så snart vi tar perspektivet bort fra det konkrete problem og ser disse i et overordnet sosialpolitisk perspektiv. Da vil vi se at målsetningene og den teknikk som følger, er knyttet til ulike normgivende verdimålestokker. Slike målestokker er grunnlaget for strid mellom livsanskuelser og kan ikke løses innenfor teknikken (Weber 1971:165-166).

Weber (1971:182) kritiserer, som sagt, den lovmessige forståelsen av kausale sammenhenger etter samme prinsipp som innen naturvitenskapen, når disse er knyttet til sosiale og kulturelle forhold. Riktignok har Weber en forståelse for at det også finnes årsaker og virkninger innenfor sosiale og kulturelle forhold, men når kravet blir at dette skal formuleres som lover forstått som gjentakende kausalitetsforhold blir samtidig de individuelle avvik forstått som noe overflødig; en restanse som må bearbeides videre for å perfeksjoneres inn i nye og mer detaljerte lovmessighetsforhold. Alternativt blir slike avvik rett og slett betraktet som noe tilfeldig og uvesentlig. Weber fremhever imidlertid at fordi samfunnsvitenskapen dreier seg om virkeligheten og fordi denne samfunnsmessige virkeligheten viser seg i sin individuelle skikkelse, kan ikke samfunnsvitenskapen være knyttet kun til gjentakende kausalitetsforhold. Samfunnsvitenskapen kan heller ikke kun være opptatt av de kvantitative forhold selv om

økonomien som sådan kan gi et skinn av kvantitet. Det som interesserer oss i samfunnsvitenskapen er like mye kvalitative forhold knyttet til sjelelige og forstandsmessige prosesser. Slike forhold gjelder det å forstå (Weber 1971:183).

Samfunnsvitenskapen er, med andre ord, like mye opptatt av enkeltfenomener som av gjentakende fenomener. Og disse fenomener kan like mye ha sin årsak i prosesser av kvalitativ art som av kvantitativ art. Og ikke under noen omstendighet kan den kulturelle og sosiale virkeligheten deduseres ut fra disse lover. Grunnen er rett og slett at virkelighetens enkeltfenomener som er blitt gruppert til et gitt kulturelt fenomen av betydning for oss, kun kan kausalforklares ved å vise til andre grupper av enkeltfenomener (individuelle grupperinger i Webers egen begrepsbruk) (Weber 1971:184-185). Poenget til Weber er for det første at disse grupperingene av fenomener er dannet på bakgrunn av vår kunnskapsinteresse, og har dermed ikke opphav i noe objektivt som hefter ved fenomenet i seg selv. Det kan derfor ikke ha noe opphav i en lovmessighet som står utenfor betrakteren. Det andre poenget er at disse grupperingene av fenomener og deres kausalitet, er av en hypotetisk karakter som beskriver "lover" som fungerer som et redskap for erkjennelsen. Weber mener at det ikke er praktisk mulig å gi en uttømmende beskrivelse av de kausalitetskjedene som ligger til grunn for de fenomener vi har funnet som betydningsfulle og som vi derfor ønsker å undersøke. Det er ikke bare det at det ikke lar seg gjøre, det er også helt meningsløst ettersom vår interesse er å finne konkrete årsakssammenhenger knyttet til det vesentlige ved det konkrete fenomen, ikke utvikle lover. I den grad vi gjør bruk av lover, er dette, for det første, ikke å forstå som lover i en naturvitenskapelig forstand, og, for det andre, kun som et middel til å oppnå kunnskap om fenomenet vi undersøker (Weber 1971:177 og 185-190).

Weber innfører begrepet idealtyper når han beskriver slike "lover" som er utviklet for å hjelpe forstanden til å forstå de fenomener man står over. Visse trekk ved virkeligheten abstraheres og fremstilles i et konsistent univers, ikke for å fremstille selve virkeligheten, men for å gi fremstillingen av virkeligheten entydige uttrykksmidler. Weber legger vekt på at virkeligheten like gjerne kan vise seg å ikke stemme overens med de idealtyper som er utviklet, men når det skjer, vil dette likevel bringe frem en erkjennelse. Faktisk er det slik at den empiriske virkelighet aldri finner sitt motstykke i idealtypenes begrepsmessige renhet (Weber 1971:199-200). Idealtypene er heller ikke noe skjema som virkeligheten skal klassifiseres eller innordnes i. Det er snarere et "*ideelt grensebegrep*, som virkeligheten *måles*

*med* i den hensikt å tydeliggjøre bestemte betydningsfulle empiriske foreliggende forhold, og som den empiriske virkelighet *sammenlignes med*” (Weber 1971:202).

Idealtypene kan ha sin inspirasjon fra og/eller være til forveksling lik både ideer du finner i samtiden og til normative idealer. Selv om dette er tilfelle, er imidlertid ikke idealtypene det samme som slike ideer eller idealer. Når det gjelder det første ville slike ideer som preger en gitt historisk epoke være preget av de ulike individers særpregede forståelse av disse ideene. Dersom disse skulle undersøkes, ville man nettopp måtte uttrykke ideen som idealtipe for å kunne få en forståelse av hvordan disse ideene hos ulike individer eller grupper av individer er forstått. Forståelsen av ideene forutsetter disse uttrykt som idealtyper. Når det gjelder det andre, så dreier idealer seg om verdidommer som er tatt opp i begrepet og ikke om empirisk fortolkning av begrepet. Ideal er verdidommer, mens idealtyper er konstruerte kategorier til empirisk fortolkning (Weber 1971:204-207).

Weber (1971:203-204) påpeker at idealtypene ikke må blandes sammen med det han kaller de naturalistiske fordommene. For det første må ikke idealtypene fungere som om man har grepet den historiske virkelighets vesen. For det andre må ikke de historiske fenomenene tvinges inn i begrepene som en Prokrustes seng. For det tredje, må ikke idealtypene forstås som ”en ”egentlig” virkelighet som står bak fenomenenes flukt og virker i historien som reelle krefter” (Weber 1971:204). Dette siste moment har sammenheng med hvordan Weber mente at nasjonaløkonomien ble forstått som en sammenblanding av teknikk og vitenskap. Når Weber advarer mot at idealtypene kan bli forstått med denne naturalistiske fordom, skyldes dette at idealtypene kan formuleres i utviklingsforløp. Disse utviklingsforløp kan bli formulert som ”lover”, men er ikke lover i naturvitenskapelig forstand og kan heller ikke benyttes til å forutsi fenomener på bakgrunn av andre fenomener. Man må altså skille mellom den begrepsmessige konstruksjonen av utviklingsforløpet og selve historien (Weber 1971:210).

I og med at samfunnsvitenskapen ikke deler naturvitenskapenes evige lovmessighet, har heller ikke idealtypene den samme karakter av objektivitet som lover. Som vi så, lå bakgrunnen for objektiviteten i samfunnsvitenskapen i et ideal om at enhver, uavhengig av verditilknytning, skal kunne gå god for resultatene av den empiriske undersøkelsen. Den kunnskapsinteresse som ligger til grunn for undersøkelsen er imidlertid subjektiv. Dette betyr også at utvelgelsen og utviklingen av idealtyper bærer i seg denne subjektivitet. Dette betyr videre at samfunnsvitenskapen alltid vil ha en karakter av fornyelse. I og med at kunnskapen



og interessene utvikler seg, vil også idealtypene og dermed den samfunnsvitenskapelige teoriutvikling være forgjengelig. Weber sier at samfunnsvitenskapen er preget av evig ungdom (Weber 1971:213 og 218).

### **5.3 Erkjennelsesinteresse og emansipasjon – Habermas**

#### *5.3.1 Vitenskap og politikk*

Vi har sett at både Durkheim og Weber var opptatt av å avgrense vitenskapen i forhold til politikken. For Durkheims del har oppdragelsesvitenskapen, som en del av sosiologien, ansvaret for å finne fram til de målsetninger staten skulle sette seg. Poenget er at sosiologien skulle finne fram til de mest moderne ideer eller aspirasjoner som spirer i samfunnet. Disse ideer ville samtidig være folkets vilje og dermed vil vitenskap, folkevilje og samfunnets målsetninger smelte sammen som et hele. Durkheim må ha hatt en tanke om at det vil oppstå en form for harmoni innenfor samfunnsvitenskapen, at om bare vitenskapen utføres riktig, vil man også komme til de samme konklusjonene. Som vi har sett, deler ikke Weber denne harmonitanken. Weber er klar over at det finnes ulike verdiorienteringer, også blant vitenskapsmenn, som gjør at konflikter oppstår. Fordi verdier hører med til spekulasjonen og ikke kan grunngis objektivt, hører ikke slike verdiorienteringer til vitenskapen, men til politikken.

Habermas kritiserer Webers desisjonistiske modell direkte, men også Durkheim må sies å bli rammet av den kritikk Habermas fremfører mot det han kaller den teknokratiske modell. Når det gjelder den desisjonistiske modell mener Habermas (1969:78-79) at det er tvilsomt om man kan opprettholde et skille mellom verdibaserte beslutninger og utviklingen av adekvate teknikker utført av henholdsvis politikere og sakkyndige på hver sin side. For det første er det slik at mellom interessebaserte målsetninger og de teknikkene som kan oppfylle disse, er det et gjensidig avhengighetsforhold. Dersom verdiene ikke følger utviklingen av teknikker knyttet til reelle behov, vil de avgå ved døden som utdaterte ideologier. Dessuten vil det ved utviklingen av nye teknikker dannes nye verdisystemer ut fra endrede interessesituasjoner. "I et hvert tilfelle vil den desisjonistiske utskillelse av verdi og livsspørsmål fra saksproblematikken forbli abstrakt" sier Habermas (1969:79). For det andre forholder ikke den desisjonistiske modellen seg nødvendig til demokratiet. Habermas (1969:80) sier at i følge den desisjonistiske oppfatning vil selve beslutningen prinsipielt være unndratt den

offentlige diskusjon, mens kun beslutningstakerne må legitimere seg overfor den politiske offentlighet. Grunnen til dette er at valgene dreier seg om å stemme over hvem som skal besitte de ulike posisjonene, mens hvilke retningslinjer som ligger til grunn for beslutningene, stemmes det ikke over og diskuteres dermed heller ikke.

Når det gjelder den teknokratiske modell, bygger denne på et av trekkene ved senkapitalismen som vi har behandlet tidligere, statens intervensjonistiske rolle: Politikken får først og fremst en negativ karakter ved at statens viktigste rolle er å hindre de iboende dysfunksjonene i å utfolde seg i systemet, i motsetning til å fremme selvstendige politiske målsetninger som er begrunnet i normer knyttet til den institusjonelle ramme, vil også politikken først og fremst bli et utøvende organ for vitenskapen (Habermas 1969:76-77). Denne rasjonalitet som bygger på de instrumentelle og strategiske sub-systemenes logikk har dessuten en begrensning. Habermas (1969:77) sier at den forutsetter et kontinuum som ikke kan finnes, fordi verdisystemene er knyttet til den institusjonelle ramme og derfor ikke kan behandles innenfor rammen av det tekniske rådvelde. Konsekvensen av den tekniske modellen blir at det politiske herredømme blir redusert til en rasjonell forvaltning hvor diskusjonen i den politiske offentlighet begrenser seg til å bli en legitimering av forvaltningspersonalets kompetanse. Når valgene blir redusert til rekruttering av kompetent forvaltningspersonale, vil det i praksis være det samme hvilke av de konkurrerende ledergrupper som kommer til makten dersom kompetansen i de konkurrerende gruppene befinner seg på samme nivå (Habermas 1969:80).

Det er først og fremst kritikken av politikeren som forvalter av den vitenskapelige kunnskap som rammer Durkheim sterkest. Dersom vi legger til at Durkheim er opptatt av at utdanningsvitenskapen skal plukke opp aspirasjonene i samfunnet og bidra til at disse blir omsatt til målsetninger for staten, at han legger vekt på at skolen skal bidra til å kvalifisere til en fordeling av arbeidsoppgaver i samfunnet samtidig som han ikke har noe begrepsapparat som skiller mellom arbeid og interaksjon, ser vi at hans forståelse av politikk og vitenskap ligger svært nær den teknokratiske modell.

Et alternativ til den desisjonistiske og den tekniske modell som også bygger på en demokratisk forutsetning, finner vi den pragmatiske modell (Habermas 1969:80). Modellen tar utgangspunkt i at det er kommunikasjonen mellom de sakkyndige og de politiske beslutningsinstanser som ligger til grunn for den tradisjonsbundne selvforståelse av praktiske behov som virker bestemmende for det tekniske framskrittets retning samtidig som den også

sørger for at denne selvforståelse blir kritisert og vurdert "... ut fra de teknisk muliggjorte sjanser for tilfredsstillelse" (Habermas 1969:81). En slik kommunikasjon må ha tilknytningspunkter til den institusjonelle ramme som virker bestemmende på de interesser og verdiorienteringer som finnes i samfunnet. Dette tilknytningspunkt finnes i det Habermas (med referanse til Dewey) betegner som "en historisk bestemt og samfunnsmessig normert forhåndsforståelse [...] som bare kan opplyses hermeneutisk, en bevissthet som artikulerer seg i samtale mellom borgere som lever sammen (Habermas 1969:81). Dette begrunnes i at kommunikasjonen mellom politikk og vitenskap forutsetter en politisk offentlighet som virker som en formidlende instans mellom de to. Habermas sier at det er vitenskapens forhold til den offentlige mening som virker konstituerende på vitenskapeliggjøringen av politikken, og det betyr at den politiske offentlighet må institusjonaliseres gjennom offentlige diskusjoner blant de politiserte statsborgere (Habermas 1969:81). Sagt på en litt annen måte forutsetter den pragmatiske modell at den politiske diskusjon i offentligheten fungerer som en oversettelsesprosess som gjør det mulig å fortolke politiske målsetninger ut fra den tradisjonelle selvforståelse knyttet til den institusjonelle ramme, samtidig som det teknisk lar seg gjøre å utlede midler for å nå disse målsetningene. Samtidig sørger denne oversettelsesprosess for at den institusjonelle ramme og dermed de utledede målene refortolkes og fornyes når nye teknikker kan stilles til rådighet.

Dersom vi tolker den pragmatiske modell innfor Durkheims konsept om vitenskap og pedagogikk, dukker det opp noen spørsmål. For det første kan det virke som at Durkheims pedagogikkbegrep stemmer overens med Habermas begrep om teknikk. Dette gjelder ikke minst den pedagogiske psykologi som skal si noe om hvilke metoder som er mest anvendelig for å nå de mål man har satt seg. For det andre kan det se ut som om verdiene og dermed målsetningene i utgangspunktet ikke har noe rasjonelt opphav, og at i den grad disse rasjonaliseres ved hjelp av vitenskapen, skjer dette gjennom en korrigering med bakgrunn i utvikling av nye teknikker. Begge disse fortolkningene bygger imidlertid på forhastede konklusjoner. For å se hvordan pedagogikken konstitueres i Habermas vitenskapsteori, må vi se på det han betegner som erkjennelsesinteresse.

### 5.3.2 *Erkjennelsesinteresse*

Habermas sier at det i hovedsak er tre interesser som ligger til grunn for ønsket om erkjennelse – den tekniske, den praktiske og den emansipatoriske.

Teknikk bygger på vitenskap som Habermas (1969:14 og 19) betegner som empirisk-analytisk. Denne bygger på hypotetisk-deduktiv metode hvor hensikten er å empirisk prøve ut lovmessighetshypoteser. Dersom lovmessighetshypotesene blir bekreftet, danner de grunnlaget for teorier som kan fungere prognostisk. Den tekniske anvendbarheten av slike teorier bygger nettopp på det forhold at den prognostiske viten kan benyttes på virkeligheten. I en oppdrags- eller undervisningssituasjon ville vi kunne skaffe oss kunnskaper om hvordan vi med mest mulig effektive midler kan oppnå gitte mål. Habermas vedgår at slike teorier muligens virker, men er likevel kritisk. Hans første moment gjelder denne empirismens tro på at man har funnet fram til en slags objektiv sannhet blottet for subjektivisme. Dette er feil, mener han, man har først og fremst funnet i hvilken grad operasjonene har vært vellykket, ikke fakta i seg selv. Det andre momentet er at de fakta man opplever som relevante og som man ønsker å undersøke empirisk, er konstituert gjennom vår tidligere erfaring ”i en funksjonskrets av instrumentell handling” (Habermas 1969:20). Med andre ord er lovmessighetshypotesene dannet med utgangspunkt i et instrumentelt erkjent problem og et ønske om å kunne utlede objektive teorier som bakgrunn for å resultatkontrollere gitte prosesser knyttet til dette erkjente problem. Habermas (1969:20) sier at ”[d]ette er erkjennelsesinteressen for teknisk rådvelde over objektiverte prosesser”.

I motsetning til de empirisk-analytiske vitenskaper, er de historisk-hermeneutiske vitenskaper opptatt av å forstå meningen i åndsvitenskapelige utsagn. Målet er å fortolke en overlevert tekst med utgangspunkt i den verden eller det språk denne teksten får en mening ut fra. Ved å systematisk overprøve sine antagelser, vil fortolkeren komme frem til en riktig og objektiv forståelse av tekstens mening. Habermas (1969:20-21) mener at de historisk-hermeneutiske vitenskaper havner i den samme objektivistiske fallgruven som de empirisk-analytiske. Den forhåndsforståelse fortolkeren er knyttet til når han starter sin undersøkelse og som den hermeneutiske fortolkningen senere blir formidlet gjennom, er ubønhørlig knyttet til den verden fortolkeren står i. Den overleverte mening kan ikke åpne seg uten at fortolkerens egen verden samtidig belyses. Det framstilles en kommunikasjon mellom fortolkeren og teksten, som også er en kommunikasjon mellom de to verdener. Habermas sier at det overleverte innhold kun kan gripes i det fortolkeren ”*anvender* tradisjonen på seg selv og sin situasjon” (Habermas 1969:21). Fordi de metodiske regler forener utlegging og applisering, er det rimelig å tolke at den hermeneutiske forskningen har et ønske om å gripe intersubjektivt en mulig handlingsrettledende forståelse. Målet er altså en ”mulig konsensus mellom handlende

innenfor rammen av en overlevert selvforståelse. Denne kaller vi, til forskjell fra den tekniske, den praktiske erkjennelsesinteresse” (Habermas 1969:21).

Den emansipatoriske erkjennelsesinteresse er, i likhet med den tekniske, orientert mot et mål om å skaffe seg nomologisk viten. Habermas poengterer at mens den tekniske er orientert mot å frembringe prognostisk viten knyttet til naturfenomener, er den emansipatoriske orientert mot å fremme kritikk knyttet til samfunnsfenomener. En kritisk samfunnsvitenskap kan ikke nøye seg kun med å beskrive fenomener der den sosiale atferd gjentas i et regelmessig mønster. Den må også kunne avsløre når disse mønstrene skyldes ideologiske fastfrosne avhengighetsforhold og dermed forhold som det går an å forandre. Kunnskap om lovmessigheten gir mulighet for de subjektene som omfattes av denne til å selv reflektere over de prosessene de er en del av. Habermas (1969:21) sier at utgangsbetingelsene for disse lovene kan bli forandret. ”En kritisk formidlet viten om lover kan via dette gjennom refleksjon om ikke oppheve lovens gyldighet, så iallfall gjøre at den ikke kan anvendes” (Habermas 1969:21).

### 5.3.3 *Samfunnsvitenskap og transendens*

Det er nærliggende å tolke Habermas dithen at selv om han kritiserer den objektivistiske forståelsen innenfor de empirisk-analytiske vitenskaper, så avviser han likevel ikke at den prognostiske viten fungerer. Kritikken rammer for det første den empirisk-analytiske vitenskapens tendens til å tro at den griper fakta direkte, og for det andre at man utvikler og undersøker hypoteser ut fra et slags objektivt desinteressert ståsted. Det at man erkjenner at naturvitenskapen ikke kan undra seg denne kritikken, gjør den ikke mindre virkningsfull eller mindre adekvat når det gjelder utvikling av anvendbare teknikker.

Den samme kritikken rammer selvfølgelig også samfunnsvitenskapen dersom denne tar mål av seg å utvikle generelle teorier basert på lovmessighetshypoteser. Vi husker at Weber fremmet en slik kritikk da han sa at grupperingen av fenomener skjer på bakgrunn av vår kunnskapsinteresse og ikke med bakgrunn i noe som hefter ved fenomenet i seg selv. For Weber er lovmessigheter noe vi nærmest projiserer på samfunnsfenomener for å komme frem til en erkjennelse, men denne erkjennelse er ikke knyttet til en teknisk interesse. Den er knyttet til det å forstå samfunnsmessige enkeltfenomen. For Weber eksisterer ikke den tekniske erkjennelsesinteresse fordi det ikke finnes noen korrespondanse mellom teoriene om

fenomenene og virkeligheten selv. Dermed kan man heller ikke si noe om fremtiden og heller ikke gripe noe annet enn enkeltfenomener.

Kritikken til Weber må sies å være epistemologisk mer enn den er praktisk, og det kan godt være at Habermas kan stå inne for denne kritikken, men Habermas (1969 og 1988) er inneforstått med at den empirisk-analytiske vitenskap har utfoldet seg innenfor samfunnsvitenskapen og at suksessen innen denne vitenskapen blir målt etter i hvilken grad den fungerer eller ei. Med andre ord fungerer de nomologiske utsagn teknisk til tross for at de ikke er lover i streng epistemologisk forstand. Habermas er imidlertid like mye opptatt av at den empirisk-analytiske vitenskap egentlig ikke bringer oss ny kunnskap utover det rent instrumentelle og strategiske knyttet til begrepet arbeid. Problemet er at den ikke lykkes med å utvikle nye begreper utover det som er knyttet til produksjonsprosessene. Nye empirisk-analytiske utsagn påvirker riktignok den institusjonelle ramme, men de lykkes likevel ikke å kritisere eller reformulere de verdi og normsystemer utover det som gagnar den rådende ideologi, heller tvert i mot. Vitenskap som innsatsfaktor i produksjonen endrer de språklige skjema direkte eller indirekte via endringer i produksjonen. Dermed endres også de tradisjonelle mønstre av fortolkninger. Selv om de tradisjonelle fortolkningene endres, skjer dette imidlertid i overensstemmelse med den logikk vi finner i de instrumentelle og strategiske sub-systemene, og bidrar således kun til å legitimere det utviklingsbegrep og de produksjonsforhold som ligger til grunn i disse. Samtidig klarer ikke fortolkningsmønstrene å gripe herredømmeforholdene, og derfor kan de ikke bidra til annet enn å legitimere de maktstrukturene som allerede eksisterer (Habermas 1988:173).

Den samme kritikken rammer på mange måter den praktiske erkjennelsesinteresse. Weber fremholder at samfunnsvitenskapen stadig fornyer seg selv. Grunnen til dette er at vi utvikler stadig nye kunnskaper og interesser som gjør at de idealtypiske kategorier fornyes i tråd med dette. I likhet med hermeneutikken gripes fortiden gjennom en forforståelse som er knyttet til vår egen samtid og våre egne kategorier. Forskjellen mellom Webers fortolkende sosiologi og hermeneutikken, er at Weber benytter idealtypene som et uforanderlig kategorialt rammeverk som fenomenene forstås gjennom. Det er et like stort poeng for Weber å eventuelt konkludere med at fenomenene ikke følger det samme forløp som beskrives i idealtypene. For hermeneutikken skal imidlertid vår samtidige forforståelse smelte sammen med den forståelse som er knyttet til det fortidige fenomen. Hermeneutikken søker en sammensmelting av horisonter, og det betyr samtidig at kategoriene blir korrigert etter hvert som vi nærmer oss en

forståelse av fenomenet. Både Weber og hermeneutikken rammes av Habermas' kritikk om en manglende transendens selv om dette skjer på noe forskjellig måte. Dersom hermeneutikken har som oppgave å formidle tradisjoner mellom en fortid og en nåtid for normativt å kunne opplyse den institusjonelle ramme og dermed kunne korrigere praksis, må den samtidig være grenseoverskridende dersom den ikke kun skal fungere som ideologisk basis for de maktstrukturer som allerede eksisterer. Så lenge hermeneutikken først og fremst skal formidle normative åndsvitenskapelige utsagn mellom en fortid og en nåtid, vil heller ikke språket kunne gripe forholdene utover det som er eller det som har vært. Den vil heller ikke kunne gripe en virkelighet knyttet til arbeid eller herredømme. De normer som eventuelt skulle vært handlingsrettledende vil ikke kunne bidra til å danne nye normer bortsett fra de som måtte legitimere de allerede eksisterende forhold innenfor arbeid og herredømme (Habermas 1988:172-174).

Når Weber rammes av den samme kritikken, er det mer på grunn av sin desisjonistiske holdning, enn fordi hans metodologi står i veien. Weber er rett og slett ikke opptatt av at hans idealtyper skal ha en normativ funksjon, fordi verdier og samfunns mål er utledet av trossystemer utenfor vitenskapens domene. Likevel kan idealtypene være nøkkelen til en kunnskap som kan bidra til at den institusjonelle ramme politiseres utover det å formidle den allerede bestående ideologi, men det kan ikke skje innenfor en desisjonistisk modell.

Habermas (1988:174) mener at en vitenskap om samfunnet må være opptatt av sosiale handlinger i en objektiv kontekst som er konstituert i foreningen av språk, arbeid og herredømme. Uviklingen av de tradisjonelle normsettene er relativisert av systemene knyttet til arbeid, men også av systemene knyttet til herredømme. Det transendentale moment oppstår når den institusjonelle ramme kan utvikles på en slik måte at normene kan virke handlingsrettledende utover relativiseringspresset fra arbeid og herredømme. Dette samtidig som den kan virke handlingsrettledende på en måte som er adekvat for de systemer av arbeid og herredømme som eksisterer i samtiden. Det må utvikles et språk som både beskriver og avslører hvilke forhold som virker i disse systemene, samtidig som språket må kunne gripe noe annet eller noe mulig utover det som er.

For å få til dette griper Habermas til forståelsesmomentet i hermeneutikken og det funksjonalistiske momentet i den empirisk-analytiske vitenskapen. Habermas vil forstå samtidig som han vil gi et utkast til et alternativt utviklingsforløp som leder mot en annen slutttilstand. Men like viktig som at forskeren kan fremstille kunnskap for seg selv, er det at

den opplysningen som måtte fremkomme virker selvrefleksiv for subjektet eller subjektene som blir undersøkt.

#### 5.3.4 *Kategorial dannelse*

I likhet med både Weber og Durkheim mener Habermas at nåtiden må forstås med utgangspunkt i fortiden. Sosiologien må være historisk orientert. I likhet med Weber ønsker han å forstå den historiske utviklingen med utgangspunkt i et kategorialt rammeverk som ikke endres utover i fortolkningsprosessen. I likhet med, men samtidig i større grad enn Weber peker han på viktigheten av at kategoriene må uttrykkes i nomologiske utviklingsforløp. Det ideelle er om disse utviklingsforløp kan beskrives både i sin normale form, men også hvordan disse kan avvike fra normalen og hvilke årsaker disse avvikene måtte ha. Både normale og avvikende mønstre bør beskrives i rekkefølge og i tilbakevendende mønstre i tillegg til hvilke farer, kriser og løsninger som foreligger (Habermas 1988:182). Det kategoriale rammeverk tilbyr en funksjonalisme som ikke er instrumentalistisk orientert. I stedet beskriver den en handling i et slags drama som gjør det mulig å fortolke de synlige enkeltdeler i en større kontekst, slik at en helhetlig mening kan bli realisert. Kategoriene gir et rammeverk av dannelsesprosesser hvor subjektet opptrer som både aktør og kritiker på en gang. Endepunktet i en dannelsesprosess oppstår ikke før subjektet har sett hvilke sekvenser av identifikasjon og fremmedgjøring han er konstituert gjennom (Habermas 1988:183). Det nomologiske utviklingsforløp gir subjektet en mulighet til å finne årsaker han ikke selv er seg bevisst. Den dramatiske modell utvikler en funksjonalistisk sammenheng mellom ubevisst og bevisst motivasjon. Ubevisste motivasjoner fungerer kausalt i den forstand at den produserer tilknytning mellom hendelser og atferd som lett kan bli forstått som kausalt (Habermas 1988:185). Det er imidlertid kun gjennom sin ubevisste karakter at disse motivene kan være årsaker. Når den dramatiske modell formidler mellom det bevisste og ubevisste, det vil si gjør det ubevisste bevisst, mister også de ubevisste motiver sin nomologiske karakter.

Utviklingsforløpene uttrykkes i en dramatisk og helhetlig modell som fungerer som en generell teori i den forstand at kategoriene ikke skal justeres underveis i forståelsesprosessen. På denne måten virker teorien antesiperende på to måter. For det første gir det analytikeren eller forskeren en mulighet til å sette sammen fragmenter av informasjon på en slik måte at han kan antesipere den reflekterte erfaring som subjektet eller gruppen av subjekter selv ikke umiddelbart klarer på egenhånd. Han kan forstå subjektets situasjon og mulig framtidige



forståelse før subjektet. Dette setter ham i stand til å lede subjektet mot en virkelighetsforståelse og en dannelsesprosess som er adekvat (Habermas 1988:184). For det andre vil utviklingsforløpet uttrykke en slutttilstand som strekker seg utover det værende og over i en antesipert fremtidig tilstand. En dannelsesprosess har et mulig slutt punkt som subjektet kan velge som sitt endepunkt i dannelsesprosessen (Habermas 1988:187-188).

Det transendentale element ligger i kategoriene; både det at utviklingsforløpene kan beskrive noe som ikke er; som enten burde vært, eller som kan løses på en gitt måte, men også i det antesiperte endepunkt; en tilstand som ennå ikke er, men som er mulig ønskverdig. Det viktigste element er likevel det at refleksjonen eller selvrefleksjonen konfronterer det mulige med det som er. Det virkelige utviklingsforløp trenger ikke å følge det kategoriale utviklingsforløp som et kategorisk imperativ mot et normativt antesipert endepunkt, men det er bevisstheten om at virkeligheten har tatt en annen vei som gjør subjektet eller grupper av subjekter i stand til å se sin egen virkelighet i motsats til noe som kunne vært, til noe som er mulig. Det er når denne erkjennelse dukker opp at teorien virker transendent og overgår den tekniske og den praktiske erkjennelse.

### 5.3.5 *Bekreftelse, falsifikasjon og teoriutvikling*

En vellykket fortolkning blir bekreftet gjennom fortsettelse av en avbrutt dannelsesprosess. Det betyr at teoriens suksess som et adekvat fortolkende rammeverk blir bekreftet i den grad den *bidrar* til en vellykket dannelsesprosess. Om dannelsesprosessen har gitt adekvate refleksjonserfaringer kan kun bekreftes når denne erfaringen er blitt ferdigstilt (Habermas 1988:184). Teoriens suksess er med andre ord ikke knyttet til i hvilken grad kategoriene korresponderer med den virkelighet de skal benyttes på, men i hvilken grad kategoriene er egnet til å virke opplysende. I motsatt fall, dersom dannelsesprosessen mislykkes, kan likevel ikke teorien falsifiseres. Dersom subjektet ikke bringes til en avsluttet dannelsesprosess, betyr dette at fortolkningene enten er uriktig eller at dannelsesprosessen er ineffektiv. Fordi dannelsesprosessen skal frembringe ubevisste motiver som gjerne er ideologisk tilslørt, betyr det at kategoriene kan være adekvate og fortolkningene riktig uten at subjektet kommer til den samme erkjennelse. Den avbrutte dannelsesprosessen blir ikke tatt opp igjen, og fordi erkjennelsen uteblir, blir heller ikke teorien bekreftet. Habermas (1988:184, min oversettelse) sier at "[b]etingelsene for en terapeutisk fiasko (failure) må være kapabel for teoretisk forklaring. Men ved dette har den empiriske bekreftelse av teorien allerede blitt antatt". Det er nærliggende å tolke dette dithen at teorien bør inneholde kategorier som forklarer hvorfor

selve dannelsesprosessen kan mislykkes. Dersom Habermas ikke skal havne i en vitenskapsteori som har til hensikt å utvikle selvlukkende teorier, må dette tolkes som at forklaringene på hvordan dannelsesprosessen kan mislykkes, selv må være begrunnet i et antasert utviklingsforløp som forklarer et foreløpig opphold i dannelsesprosessen, og som kun kan bekreftes dersom subjektet fører denne siden av dannelsesprosessen til et sluttunkt. Det er mulig at Habermas på denne måten ønsker å presisere hvor vanskelig det er å endelig falsifisere teorier som er utviklet med tanke på emansipatoriske erkjennelsesinteresser.

Selv om teoriene vanskelig kan falsifiseres betyr det likevel at de kan tilby et kategorialt rammeverk som gjør adekvate fortolkninger vanskelig. Habermas (1969:57) har selv vist til at Marx' begreper om sammenhengen mellom produktivkrefter og produksjonsforhold fungerer som adekvate kategorier så lenge vi befinner oss i den tidlige kapitalismen hvor den liberale kapitalisme utgjør det ideologiske fundament. Habermas mener ikke at Marx' teori kan falsifiseres, men han foreslår de mer abstrakte begrepene arbeid og interaksjon som en ny og mer adekvat formulering fordi disse griper om samfunnsforholdene utover den tidlige kapitalisme som epoke. Skal vi bruke Habermas selv som eksempel, må dette bety følgende: For det første blir teorier knyttet til en emansipatorisk erkjennelsesinteresse ikke byttet ut når teorien blir falsifisert fordi en falsifikasjon ikke er mulig. Den blir i stedet byttet ut eller videreutviklet når det foreligger nye kategoriale rammeverk som gjør fortolkningen mer adekvat og kan beskrive et utviklingsforløp som subjektet lettere kan knyttet til sin egen dannelsesprosess. For det andre bør emansipatoriske teorier tilby et kategorialt rammeverk hvor begrepene har et visst nivå av abstraksjon dersom teoriene skal kunne være adekvate utover det enkelte fenomen. Habermas (1988) selv bruker begrepet 'Freuds metapsykologi' når han beskriver psykoanalysen som forbilledlig eksempel på en emansipatorisk teori. Dette kan tolkes som at Marx med sine begreper om produktivkrefter og produksjonsforhold først og fremst tilbyr en sosiologi, mens Habermas med sine begreper om arbeid og interaksjon tilbyr en metasosiologi.

#### **5.4 Det værende og det mulige i pedagogikken – Mollenhauer**

Mollenhauer deler mange av Habermas' tanker om en emansipatorisk vitenskapsteori, men mens Habermas har sitt hovdefokus rettet mot sosiologien, har Mollenhauer sitt fokus på pedagogikken. Dette gjør at Mollenhauer kan brukes som kilde for å rekonstruere en emansipatorisk vitenskap i tilknytning til pedagogikken.

Mollenhauers (1972:130-133) mål er å fremme rasjonalitet i pedagogikken. I likhet med Habermas kritiserer han både hermeneutikkens tendens til ideologisering og den empirisk-analytiske samfunnsvitenskaps reduksjonisme. Riktignok kan den irrasjonalitet som hermeneutikken belemres med, overvinnes ved bruk av en konsekvent empiri, men fordi denne empiri ikke klarer å gripe forhold utenfor sine egne prosesser, må den komplementeres med hermeneutikk. For at denne hermeneutikken skal kunne bryte ut av sin ideologiske subjektivitet, må den sammenstilles mot det objektivt mulige. For Mollenhauer er vitenskapens objektivitet knyttet til det som er mulig, og dette mulige må forstås i overensstemmelse med det Habermas betegner som kategorier eller teorier. Det subjektive knytter Mollenhauer til det som er; ”til den subjektive fornuft i de fortolkede fenomener” (Mollenhauer 1972:132). Det kritiske moment i en slik vitenskap, er at den kan løse opp fenomenet i dens virkelighet og dens mulighet. Og det er nettopp dette som må være kjernen i en pedagogisk vitenskap, mener Mollenhauer. Dersom sosialiseringen ikke bare skal være en innføring i den eksisterende ideologi, men i stedet tar mål av seg ”å frembringe potensialet for samfunnsmessig forandring i den oppvoksende generasjon”, må den vitenskap som den pedagogisk praksis utgår fra, være bygget på et slikt kritikkbegrep.

Mollenhauer er opptatt av at teoriens oppgave er å avdekke de elementer i virkeligheten som hindrer fornuften. På denne måten er rasjonaliteten først og fremst negativ, sier han. Men fordi Mollenhauer (172:132) samtidig hevder at denne kritikk skjer ved ”å vise de faktiske mangler gjennom konfrontasjon med det mulige”, betyr det samtidig at Mollenhauer har en forståelse for at teoriene faktisk må fremstille kategorier for hva som er mulig. Mollenhauers begrep om ”negativ rasjonalitet” kan ikke reduseres til kategorialt rammeverk som kun kan forklare en avvikende eller en avbrutt dannelsesprosess, men må også tilby et kategorialt rammeverk som sier noe om hvordan prosessen normalt bør forløpe. Kritikken kan med andre ord ikke reduseres til ren dekonstruksjon, den må også tilby kategorier for rekonstruksjon. Mollenhauer er imidlertid opptatt av at pedagogikken ikke skal fremlegge et detaljert utkast til en bedre oppdragelse, fordi dette i seg selv ville vært uttrykk for et bestemt samfunnsmessig interesseforhold. Mollenhauer har selvfølgelig et poeng her, ikke minst fordi dette bør være et moment for selvrefleksjon når kategorier utvikles. Likevel vil en teori som uttrykker kategorier for det mulige i større grad gjøre det normative element i en slik teori mer eksplisitt, og vil derfor fremstå mer som et utkast for en mulig ønskverdig fremtidig tilstand, enn det utsagn knyttet til teorier av praktisk eller teknisk erkjennelsesinteresse gjør.

Mollenhauer gir oss imidlertid mulighet til å presisere to viktige momenter ved teoriutviklingen som vi også har sett hos Habermas. Det første er at det kategoriale rammeverk må tilby kategorier for det mulige fordi det virkelig kritikkverdige vanskelig kan komme til syne uten at det finnes alternativer som oppleves som objektivt mulig. Dersom det verken finnes kategorier for noe alternativt mulig, eller at kategoriene ikke oppleves som objektivt mulige, men kanskje som mer i retning av en utopi, vil kritikken i beste fall bli redusert til forståelse av fenomenet som en litt uheldig side ved en fastlåst realitet. Det andre er knyttet til at det kategoriale rammeverk også må tilby kategorier som beskriver tilstander av avvik. Det må også kunne tilby kategorier som beskriver et dysfunksjonelt utviklingsforløp. Grunnen til dette er ikke bare det at kategoriene skal tilby momenter i en større sammenheng som gjør det mulig å fortolke en helhet ut fra delene, men dersom det ikke tilbys kategorier for et avvikende utviklingsforløp, er det samtidig lettere for det erkjennende subjekt å presse virkeligheten inn i det normale. Jo større grad av irrasjonalitet som ligger gjemt for erkjennelsen i de dysfunksjonelle utviklingsforløp, desto mer vil indre dissonans gjøre seg gjeldende. Det er mye lettere for subjektet å unngå en ubehagelig erkjennelse ved å tilpasse fortolkningen av virkeligheten i funksjonelle utviklingsforløp dersom det ikke tilbys kategorier for dysfunksjonelle utviklingsforløp som passer bedre inn med virkeligheten.

## **5.5 Positivism i fem nivåer**

Ofte knyttes begrepet positivisme til en diskusjon om samfunnsvitenskapene. Når vi til nå har unnlatt å benytte begrepet, har dette vært for å ikke gjøre fremstillingen ytterligere komplisert. Grunnen er at både det at begrepet ikke er helt entydig i utgangspunktet og at det dukker opp i litt forskjellig betydning i ulike kontekster. Når begrepet skal behandles her, er det ikke for å gi en full utredning om begrepet i alle dets betydninger i ulike kontekster. Vi er først og fremst ute etter å bruke begrepet for å problematisere visse sider ved samfunnsvitenskapens emansipatoriske karakter slik vi har definert den her. Med positivisme skal vi i hovedsak forstå en del feilslutninger som har sitt utspring i en naturalistisk orientert empirisk-analytisk samfunnsvitenskap.

Det kan godt være at vi her strekker positivismebegrepet litt vel langt mot praksis i forhold til hvordan det har vært brukt tidligere, men det gjør vi for å vise at hovedproblemene ved

positivismen får konsekvenser av etisk art idet de blir anvendt. I tillegg vil en slik kategorisering også få frem viktige nyanser ved samfunnsvitenskapen.

Det første nivået kan vi kalle ontologisk. Dette har sitt utspring i den opprinnelige platonske troen på at det finnes en egentlig virkelighet som kan beskrives i et enhetlig og helhetlig teori og hvor virkeligheten, slik vi opplever den, er utydelige avskygninger av ideene. Det som ikke kan fanges opp i teorien, er residualer eller uforklarlige tilfældigheter i en ufullkommen verden (Habermas 1969:18). Det andre nivået kan vi kalle epistemologisk. Dette er troen på at vi kan fremskaffe en teori som er fullstendig desinteressert og som forklarer fakta i seg selv. Dersom vi kan fjerne all subjektivisme sitter vi igjen med en renvasket nomologisk viten om virkeligheten (Habermas 1969:18-20). Det tredje nivået kan vi kalle erkjennelsesinteresse. Dette er troen på at empirisk-analytisk vitenskap har gyldighet også innenfor samfunnsvitenskapene (Habermas 1969 og 1988). Det fjerde nivå kan vi kalle praktisk. Dette dreier seg om bruken av de teorier eller kategoriske rammeverk som er utviklet innen samfunnsvitenskapen. Det femte kan vi kalle tolkende. Dette dreier seg om hvordan vi fortolker den kunnskapen vi får når vi bruker teoriene på virkelige fenomener.

De to første nivåene har sammenheng med den kritikk Habermas retter mot objektivismen i vitenskapen. Denne kritikken har vi allerede gjennomgått tidligere i dette kapitlet og blir ikke gjenopptatt her. De tre andre nivåene må vi imidlertid dvele litt mer ved.

### *5.5.1 Interesse*

Vi har sett at Habermas mener at en samfunnsvitenskap skal utvikle teori med utgangspunkt i en emansipatorisk erkjennelsesinteresse. Et viktig kjennetegn ved en slik teori er at den fremstiller kategorier som virkeligheten kan erkjennes gjennom for at subjektet eller grupper av subjekter kan kritisk erkjenne sin egen dannelsesprosess gjennom det virkelige og det mulige. Dette gjør at teorien har et transendentalt element og forhindrer at teorien reproducerer irrasjonalitet. Verken Weber, Habermas eller Mollenhauer sier noe særlig om hvor disse kategoriene kommer fra eller setter opp noen regler for dette. De synes å være mer opptatt av at kategoriernes kvalitet er knyttet til i hvilken grad kategoriene bidrar til å skape en erkjennelse. Habermas (1988:183) sier riktignok i forbindelse med en omtale av Freuds egen teoriutvikling at prosessen med å utvikle kategorier kan ha likhetstrekk med en hermeneutisk prosess og viser til at Freud utviklet psykoanalysen mens han selv praktiserte som terapeut. Vi må imidlertid holde muligheten åpen for at kategoriene utvikles med bakgrunn i filosofien

i det den kan ha en spekulativ karakter. For Habermas og Mollenhauer blir dette spesielt tydelig fordi det transendentale moment i stor grad avhenger av kategorier som oppleves som objektivt mulige, selv om de nødvendigvis ikke er realisert i det virkelige liv. Habermas (1969:21) sier da også at den frigjørende erkjennelsesinteresse ”deler de kritisk orienterte vitenskaper med filosofien”.

Kategoriene kan gjerne være utviklet gjennom spekulasjon, men dette kan ikke være et absolutt krav. Vi må holde muligheten åpen for at kategoriene faktisk dukker opp i virkeligheten som enkeltfenomener. Når Freud kan fortelle oss hvordan et livsløp normalt bør foregå, kan det godt tenkes at ideen til disse kategoriene har dukket opp på bakgrunn av observasjon av ett eller flere enkeltfenomener. Dette er et viktig poeng fordi det betyr at deskriptive undersøkelser kan ha en emansiperende effekt. Dette kan de faktisk ha selv om de i utgangspunktet er utviklet ut fra en teknisk erkjennelsesinteresse. Her må det riktignok tilføyes at teorier utviklet ut fra en teknisk erkjennelsesinteresse ofte mangler en beskrivelse av de dysfunksjonelle sidene ved utviklingsforløp, og dermed mangler de også et av kriteriene til den emansipatoriske vitenskapen. Dette bør kanskje forklares nærmere, og vi gjør dette ved igjen å bruke Maslows behovshierarki, men denne gangen kun som et tenkt eksempel.

La oss si at Maslow ønsket å utvikle en teori om menneskelig produktivitet. Han ville lage en teori som gjør det mulig for arbeidsledere å påvirke produktiviteten til sine ansatte. Prosjektet har derfor en klar teknisk erkjennelsesinteresse. Han går grundig til verks. Først operasjonaliserer han produktivitetsbegrepet slik at han kan besøke en rekke bedrifter og arbeidstakere for å snakke med ansatte som har en ulik grad av produktivitet og deres overordnede. Maslow spør både arbeidstakerne selv og deres overordnede om hvorfor de tror de har den produktiviteten de har, og etter mange intervjuer ser Maslow et klart mønster knyttet til det han kaller ulike behov. Det er riktignok ikke fullstendig samvariasjon mellom de begrepsatte behovene og det operasjonaliserte produktivitetsbegrepet, men det er samvariasjon nok til å anta at teorien vil virke i bruk. Maslow er verken interessert i eller tror at det lar seg gjøre å utvikle nomologiske utsagn innenfor en slik teknisk sosialteori, han er kun interessert i at den er såpass prognostisk effektiv at den faktisk kan anvendes. Han havner dermed ikke i den positivistiske epistemologiske fallgruven.

For at teorien skal ha best mulig presisjon og for å ytterligere utvikle den tekniske anvendbarhet, utvikler han et spørreskjema som kan benyttes til å finne ut hvilke behov den

ansatte får tilfredsstilt og hvilke han ikke får tilfredsstilt. På denne måten blir teorien ytterligere operasjonalisert og den diagnostiserer også mer effektivt slik at det blir enklere å sette relevante tiltak ut i live.

Vi kan legge merke til at teorien om behovshierarkiene like gjerne kunne dukket opp med bakgrunn i en emansipatorisk erkjennelsesinteresse. La oss si at Maslow mener at subjektets selvrealisering er et gode i seg selv. Han tar derfor mål av seg å utvikle et kategorialt rammeverk som gjør det mulig for subjektet å forstå hvilken prosess som ligger til grunn for å virke på et nivå som bygger opp under selvrealiseringen. Veien til disse kategoriene kan gjerne gå gjennom spekulasjoner, gjennom en fortolkning (hermeneutikk) av Maslows eget erfaringsgrunnlag eller på bakgrunn av deskriptive undersøkelser etter mer eller mindre metodiske regler. Det er heller ikke noe i veien for at kategoriene blir utviklet og finjustert ved hjelp av statistiske analyser, eller at det utvikles spørreskjema som gjør det mulig å diagnostisere enkeltsubjekter eller grupper av subjekter, for å sette i verk målrettede tiltak.

Uansett hvilken erkjennelsesinteresse som ligger til grunn, vil det kategoriale rammeverk kunne bli det samme. Forskjellen er imidlertid at kategoriene i en emansipatorisk teori er bevisst utviklet med tanke på den emansipatoriske praksis. Det betyr at det kategoriale rammeverk tilbyr kategorier som både beskriver den funksjonelle prosessen som ”det mulige” og de dysfunksjonelle prosessene som ”det som er”. En teknisk teori vil ikke *nødvendigvis* komme frem til de dysfunksjonelle prosessene. Dersom vi i vårt eksempel tenker oss at Maslow vil utvikle en teknisk teori om hva som kjennetegner høyproduktive medarbeidere, og dermed begrenser utvalget til kun å gjelde personer som gjennom en operasjonalisering av produktivitetsbegrepet bærer kjennetegnene på høy produktivitet, kan vi godt tenke oss at han ville kommet frem til de begreper som beskriver selvrealiseringsbehovet, men teorien ville ikke nødvendigvis dekket prosessen eller trinnene som leder mot dette behovsnivået. Slike ”best-practice-teorier” er ikke uvanlig innenfor de teknisk orienterte sosialteorier.

### 5.5.2 *Praksis*

En konsekvens av at teorier uavhengig av erkjennelsesinteresse kan komme frem til de samme kategorier, gjør anvendelsen av teoriene til et viktig moment. Dette har den paradoksale følge at teorier utviklet ut fra en teknisk erkjennelsesinteresse kan ha en emansiperende virkning dersom subjektet reflekterer over de kausalitetsforhold som

beskrives i teorien. Det at subjektet forstår hvilke krefter som virker inn på det, gjør at teorien ofte kan ha den motsatte virkning av det som var intendert. Dette skjer fordi subjektet ved sin nyervervede erkjennelse gjerne vil avvise kausaliteten ved å handle fritt og uavhengig. En fin måte å uttrykke sin frihet og uavhengighet på, er å handle kontradiktorisk i forhold til kausalitetens intensjon. For at tekniske teorier skal virke, må de variablene som inngår fungere som objekter. Dersom mennesker inngår i prosessen, må de ikke bare ha en status som objekter, de må også være uvitende om sin egen objektstatus (Dale 1992b:19-23), for så snart de er vitende om sin objektstatus, vil de oppheve denne, og de kausalitetsforhold som teorien forutsetter vil ikke lenger være kausale.

På samme måte som tekniske teorier kan fungere emansipatorisk, kan også det motsatte være tilfelle; at emansipatoriske teorier kan virke teknisk. Et eksempel på dette så vi i sosialiseringsskappetelet når vi snakket om optimaliseringsprinsippet der nettopp Maslow ble brukt som eksempel på kvasi-humanisering. I eksempelet er Maslows behovshierarki tenkt utviklet med tanke på en emansipatorisk erkjennelsesinteresse, men anvendes som en teknisk teori. For at teorien skal virke teknisk må subjektet forstås som en innsatsfaktor, altså et objekt, som lar seg fininnstille til økt produksjon ved hjelp av tilfredsstilte psykologiske behov. Dette blir veldig tydelig dersom vi ser på behovshierarkiet fjerde nivå; behov for anerkjennelse. Dersom subjektet har blitt anerkjent kun som en funksjon av sin antatte fremtidige økte produksjon, men at denne anerkjennelsen, i sin artikulerte form, har tatt form av å være en anerkjennelse av vedkommende som et subjekt, vil forholdet, så snart det går opp for subjektet, ta en helt annen form. Subjektet vil oppheve sin objektstatus og teorien vil ikke lenger virke teknisk som forutsatt. Sannsynligvis vil subjektet føle seg devaluert. Dette i seg selv vil kunne føre til lavere produksjon, men også det forhold at subjektet kan føle en trang til å avvise kausaliteten og uttrykker sin autonomi ved selv å velge et lavere produksjonsnivå. Det betyr likevel ikke at subjektet nødvendigvis må oppleve et behov for å senke produksjonen, men produksjonen vil uansett ta form av å være et foretningsmessig forhold mellom et opplyst subjekt og en arbeidsgiver; den vil være en funksjon av subjektets bevisste og villedte handling.

Poenget med å anvende emansipatoriske teorier i praksis er selvfølgelig å presentere kategoriene for subjektet på en slik måte at det kan gi subjektet refleksjonserfaringer. Dette kan gjøres ved å presentere kategoriene direkte for subjektet slik at subjektet selv kan fortolke sin egen virkelighet, eller ved å presentere en ferdig fortolket virkelighet om subjektet for



subjektet. I siste tilfelle må det legges til at virkeligheten ikke er ferdig fortolket for subjektet før subjektet er blitt presentert for hele det kategoriale systemet og eventuelt kommet frem til det samme resultat som fortolkeren. Selv om subjektet får hjelp i fortolkningsprosessen, er det alltid subjektet selv som til syvende og sist bestemmer det ferdig fortolkede resultat. I denne sammenheng bør det nevnes at bruk av spørreskjemaer og kvantitative metoder ikke står i veien for en effektiv fortolkningsprosess. I eksempelet vårt kan vi tenke oss en kommune som bestemmer seg for å gjennomføre et prosjekt der det er om å gjøre at elevene i størst mulig grad opplever selverkjennelse gjennom skolen. Som teoretisk bakgrunn for dette arbeidet benytter de Maslows behovshierarki som vi tenker oss er utviklet som en emansipatorisk teori. Vi tenker oss videre at teorien er operasjonalisert på en slik måte at det lar seg gjøre å formulere den i et spørreskjema som alle elevene får. Elevene blir delt opp i grupper etter hvilken plass de hovedsakelig har i behovshierarkiet for at relevante tiltak kan settes inn for de ulike gruppene. Det viktige er, imidlertid, at før denne oppdelingen endelig skjer, blir plasseringen diskutert med eleven på en slik måte at hele det kategoriale rammeverk blir presentert. Det blir til syvende og sist eleven selv som bestemmer hvor riktig plasseringen er, ikke spørreskjemaet. Muligheten må dessuten holdes åpent at eleven endrer oppfatning over tid etter hvert som ny erkjennelse erverves. Det betyr at bruk av spørreskjema kan være et effektivt hjelpemiddel i anvendelsen av den emansipatoriske erkjennelsesprosessen så lenge man er klar over at skjema kun er en operasjon av teorien og at teoriens formål er å frigjøre subjektet fra falsk kausalitet.

Det er heller ikke noe umiddelbart problem om teorien, og for den sak skyld spørreskjemaet, blir benyttet for å måle i hvilken grad prosjektet har vært vellykket. Så lenge formålet med vårt tenkte prosjekt har vært å flytte den enkelte elev oppover i behovshierarkiet, er det naturlig å tro at en indikasjon på om prosjektet har vært vellykket og utført med dyktighet kan indikeres ved å sammenligne den prosentvise fordelingen av hvor de ulike elevene befinner seg i hierarkiet før og etter prosjektet. En slik fordeling kan bli analysert på kommunenivå, skolenivå, klassenivå og elevnivå. For den emansipatoriske prosessen er selvfølgelig kun elevnivået viktig og interessant, men utviklingen på de øvrige nivåene kan si noe om kommunen, skolen eller den enkelte lærer har lyktes og i hvilken grad man trenger ytterligere oppfølging og tiltak på de ulike nivåene. Det at en klasse har mislykkes kan bety at det er læreren som sliter med sin kompetanse og gjennomføringsevne, det samme gjelder skoleledelsen for skolenivået, men det kan selvfølgelig bety en masse andre ting også. Dersom teorien brukes som evaluering av dyktighet på ulike nivåer, må dette understøttes ved

at indikasjonene blir bekreftet eller avkreftet ved å komplementere indikasjonene med annen relevant informasjon. Slik informasjon kan både være knyttet til den anvendte teorien selv, men også til annen relevant pedagogisk teori som kan forklare hvorfor prosessene lykkes eller ikke. De statistiske indikasjonene fra prosjektet kan dermed både gi de ansvarlige på de ulike nivåene et utgangspunkt for å reflektere over sitt eget arbeid når prosjektet skal evalueres, og den kan inngå som et av flere kontrollmoment for å følge opp de underliggende nivåer.

### *5.5.3 Fortolkning*

Det er imidlertid viktig at kontrollfunksjonen ikke reduseres til utelukkende å være avviksanalyse slik man ofte ser i de formaliserte instrumentelle og strategiske sub-systemene. En slik kontrollfunksjon bygger på tanken om at så lenge nivået under oppfyller sine målsetninger, er alt greit. Det er kun når målsetningene ikke oppnås at det må fremlegges avviksanalyser. Dette bygger for så vidt på en erkjennelse om at virkeligheten ikke kan prognostiseres fullt ut, derfor kan avvik ha en legitim begrunnelse, men de kan også ha sin bakgrunn i illegitime forhold, og da knyttes dette gjerne til en inkompetanse på ett eller flere av nivåene. Denne reduksjonistiske logikk kan muligens forsvares så lenge den knyttes til en produksjonsprosess, men denne reduksjonisme kan ikke benyttes der dannelsesprosessen for det enkelte subjekt står i sentrum. Dette fordi et slikt kontrollsystem aldri vil fange opp dannelsesprosessen for den enkelte. Selv om avvikene skulle være positive, kan det bety at de pedagogiske prosessene har vært mislykket, men at det enkelte subjektet har kommet seg gjennom dannelsesprosessen på annen måte.

### *5.5.4 Avslutning*

Et viktig poeng ved denne diskusjonen har vært å vise at det problematiske ved positivismen er svært avhengig av anvendelsesnivået. Det er her subjekter blir gjort til objekter og dermed står i fare for å bli brukt som instrumenter for arbeid og herredømme. Teorier som oppfattes som humanistiske og eksistensialistiske og som har vært utviklet med tanke på en emansiperende erkjennelsesinteresse, kan lett brukes teknisk og tilslører sin instrumentelle logikk ved å vise til at den er til interesse for subjektet. Så fort anvendelsens tekniske interesse åpenbarer seg, fungerer teoriene ikke lenger etter sin tekniske intensjon og avslører sin falske etiske fordring.

Et annet viktig poeng er å fremheve at kvantifisering og akkumulering av resultatene, ikke er et problem i seg selv så lenge man tar hensyn til de begrensningene den emansipatoriske erkjennelsesinteresse nødvendigvis medfører både for anvendelsesnivået og fortolkningsnivået. Spesielt har motstanden mot kvantifisering og aggregering av pedagogiske data vært stor blant lærere og en del fagpedagoger med hovedbegrunnelse i at slik informasjon kan fortolkes reduksjonistisk i og med at både organisasjonelle nivåer, inkludert det politiske, og offentligheten ikke forstår at slik informasjon både bygger på en operasjonalisering og en akkumulering av kategorier som først og fremst er gyldige på individnivå. En slik frykt er selvfølgelig begrunnet, men man kan ikke la være å evaluere sin egen dyktighet eller å unngå å utvikle pedagogiske rapporteringssystemer fordi man frykter at informasjonen fortolkes reduksjonistisk. I stedet må man bidra til å vise at slike reduksjonistiske feilfortolkninger rett og slett bygger på feil forutsetninger. Det er bare slik den argumentative dialogen i nivåene og i offentligheten kan gjøres opplyste.

## **5.6 Teknikkens plass i pedagogikken**

Et relevant spørsmål som må stilles er om de emansipatoriske teoriene er relevante i enhver pedagogisk sammenheng. Kan det tenkes at det i den pedagogiske praksis kan og bør skje planlagte prosesser, for eksempel læringsprosesser, som snarere har karakter av å være tekniske enn emansipatoriske? Skjervheim (1992:67) sier i forbindelse med sin drøftelse av den tekniske modellen innenfor pedagogikken at det ikke er slik at "det ikkje kan finnast teknoide – dvs. teknikk-lignande – spørsmål innan pedagogikken, men berre at den tekniske modellen ikkje kan vera grunnmodellen, slik at også eventuelle teknoide spørsmål må ein forstå ut ifrå en ikkje-teknologisk grunnmodell ". En lignende betraktning finner vi hos Hellesnes (1975:141-157) i hans diskusjon om forskjellene mellom undervisningsteori og utdanningsteknologi. Hellesnes sier at man ikke kan avvise en avgrenset bruk av undervisningsteknologi selv om man må avvise utdanningsteknologien forstått som "forsøket på å forklare og å styre og kontrollere utdanningsprosessen som samla heile" (Hellesnes 1975:141). Vi kan si at Hellesnes går ganske langt i å akseptere bruk av teknikk i og med at han knytter undervisningsteknologi både til selvinstruerende læremidler, programmert undervisning, undervisning med audiovisuelle hjelpemidler, undervisning ved hjelp av datamaskiner og kombinasjoner av disse. For Hellesnes er utdanningsteknologi et makronivå som langt på vei er i overensstemmelse med det Skjervheim ville betraktet som en teknologisk grunnmodell. Undervisningsteknologien er derimot knyttet til et mikronivå som

er underlagt makronivået og som derfor i stor grad fungerer i overensstemmelse med makronivået.

Dersom vi åpner for at enkelte underliggende delprosesser i den pedagogiske praksis kan ha en teknisk karakter og at den kunnskap en slik teknikk bygger på skal være vitenskapelig opplyst, betyr det at de teorier denne vitenskap utvikler, må ha en karakter av å være empirisk-analytisk. Det betyr videre at de både vil ha en karakter av å være nomologiske og en karakter av å beherskes av et entydig utviklingsprinsipp. Vi husker at Weber kritiserte en slik teknisk forståelse av samfunnsvitenskapen. For Weber var utviklingsprinsippet ikke bestemt av teorien, men av handlende subjekter ut fra deres verdisyn. Lovene innen samfunnsvitenskapen var for Weber av heuristisk verdi og ikke noe som heftet ved fenomenet selv. Dersom vi skal åpne for en teknikk innen pedagogikken, må vi både ta hensyn til at denne teknikken må være underlagt en emansipatorisk grunnmodell og de naturalistiske feilslutninger som den sosiale teknikk er beheftet ved. Når vi her skal forsøke å avgrense teknikkens gyldighetsområde ytterligere, tar vi ikke mål av oss å komme til bunns i problemet, men vi har et mål om å nå en klarere distinksjon.

### *5.6.1 Preferansesystemer og skolering*

Habermas knytter sub-systemene til en formålsrasjonalitet. For at en slik formålsrasjonalitet skal gjøre seg gjeldende må det foregå en institusjonalisering som gjør at preferansesystemene kan virke handlingsledende på subjektene. Det strategiske element ved sub-systemene, er det som gjør at de ulike instrumentelle handlingene er i overensstemmelse med preferansene. Preferansesystemene uttrykkes i hypotetiske imperativer. Det er nødvendige handlinger knyttet til et ikke-nødvendig formål. Et poeng ved preferansesystemene er at de uttrykker målsetninger som er prinsipielt utskiftbare. De målsetninger som uttrykkes i de instrumentelle og strategiske sub-systemene, kan når som helst endres så lenge de ikke kommer i konflikt med normene som er uttrykt i den institusjonelle ramme. Så lenge vi holder oss innenfor strategiske og instrumentelle sub-systemer, så er også teknikken både riktig og relevant. Det er faktisk slik at innenfor slike entydige preferansesystemer er det kun teknikk som er gyldig og ikke en praksis som har karakter av å være en dannelsesprosess. Dette ser vi klart når vi tenker på kommersielle organisasjoner. Disse er strengt formaliserte delsystemer som inngår i et instrumentelt og strategisk sub-system. Disse organisasjonene er alltid rettet mot instrumentelle målsetninger som gjerne er uttrykt i mål og delmål som til syvende og sist er bygget på eiernes preferanser.

Det betyr at alle de prosesser som ligger til grunn for å oppnå målene og delmålene er tekniske, og at disse målene samler subjektene til samhandling og kjeder av samhandling om deres felles objekt. I selve produksjonsprosessen, forstått som alle de aktiviteter som gjennomføres for at produksjon skal skje på en optimal måte over tid, inngår individet som et objekt på lik linje med de øvrige innsatsfaktorene. Det er først når individene trer ut av selve produksjonsprosessen at individene i organisasjonen samhandler som subjekter. Det betyr at når arbeidstaker og arbeidsleder utfører handlinger som inngår i produksjonsprosessen, er de først og fremst objekter. Det samme gjelder når de utelukkende diskuterer produksjonsprosessen for å forbedre denne. Det er først når diskusjonen blir rettet mot individenes forhold i og til produksjonsprosessen at individene får status som subjekter. Subjektene trer frem når de diskuterer deres felles objekt (Hellesnes 1992:90). I virkeligheten vil det gjerne være slik at en og samme diskusjon har temaer både knyttet til selve produksjonsprosessen og til forholdene i produksjonsprosessen. Diskusjonen vil gjerne ha karakter av å være ordre og forhandling på en gang. Det å skille de to er viktig i og med at kjernen i kvasi-humaniseringen nettopp er det forhold at individets objektstatus i produksjonen blir fremstilt som en subjektstatus. Det blir satt i gang noe som tilsynelatende er dannelsesprosesser på bakgrunn av at man tilsynelatende erkjenner arbeidstakeren som subjekt.

Så lenge individets objektstatus i produksjonen ikke blir skjult for individet, vil handlinger og planer tre frem som teknikk. Det betyr at også opplæring og kursing vil vise seg fra sin instrumentelle side for subjektet. Det vil være liten tvil om hvilken målsetning og hvilken forståelseshorisont som ligger til grunn for skoleringen. I tillegg vil det være liten tvil om at selve innlæringen eller skoleringen vil bli utført på en måte som man antar er mest mulig effektiv. På denne bakgrunn, kan vi si at så lenge undervisningen har en karakter av skolering, det vil si å utvikle tekniske ferdigheter av instrumentell art, jo større grad kan den pedagogikk som anvendes ha karakter av å være teknikk. Dette gjelder både innholdssiden og metodesiden.

### *5.6.2 Fra skolering til sosialisering*

At ren skolering kan gi grunn for at den pedagogiske anvendelse kan ta form av å være ren teknikk, kan kun forsvares når subjektet er seg bevisst den strategiske og instrumentelle kontekst det inngår i. Gyldighetsområdet for dette er begrenset til å gjelde skolering i tilknytning til den kommersielle organisasjoner så lenge de som skolerer allerede er fullt

utviklet autonome subjekt. Annerledes er det med utdanningsorganisasjonene, enten vi snakker om grunnskole eller universitet. Disse har til oppgave å sosialisere individene til autonome subjekt samtidig som de skolerer. Som vi husker knyttet Hellesnes sosialiseringen av det politiske subjekt til dannelses framfor tilpasning. For at skoleringen ikke skal skje som et ledd i en tilpasningsprosess, må skoleringen være underlagt eller inkludert i dannelsen. Vi kan si at dannelsessosialiseringen setter gyldighetsgrensene for teknikken i pedagogikken. En måte å nærme seg denne grensen, er å se på hvordan formidlingen må skje i en dannelsesprosess.

Vi sa at utgangspunktet for at en ren teknisk pedagogisk tilnærming til skoleringen kan forsvares, er at subjektet må være klar over den instrumentelle kontekst skoleringen foregår innenfor. Dale (1992b:83) sier at formidling innen dannelsesbegrepet ”impliserer tre fenomener: (1) noen som formidler (2) noe (3) ut fra noe”. Det er nettopp formidlingens tredje ledd som gjør det mulig å tilnærme seg pedagogikken teknisk i en bevisst og forstått instrumentell kontekst. Habermas pekte på at når subjektet gjennomgår selve dannelsesprosessen, er det heller ikke ferdig dannet, og fordi det ikke er ferdig dannet kan det heller ikke i utgangspunktet forstå prosessen eller den kontekst prosessen foregår i. Prosessen kan kun fullt ut forstås først når dannelsesprosessen er ferdig. En konsekvens av dette, er at den som formidler må tydeliggjøre tredjeleddet. Formidleren må tydeliggjøre den forståelseshorisont han formidler ut fra, for at både forståelseshorisonten (tredjeleddet) og det som formidles (andre leddet) skal kunne vurderes som gyldig av subjektet. Et trekk ved formidlingsprosessen er at subjektet, for å kunne forstå, underveis i prosessen må antasipere gyldigheten av det som formidles. Jo mer komplekst det som formidles er, desto mer må gyldigheten antasiperes. Det er først når forståelseshorisonten og læringsmålet er begrunnet og antasipert som gyldig, at de delprosesser som inngår i den totale formidlingsprosessen kan formidles og bearbeides ved hjelp av teknikk. Det er når delprosessene får karakter av å være formålsrasjonelle fordi de inngår som instrumenter innen en helhetlig dannelsesprosess, at de pedagogiske virkemidler kan gjøres tekniske. Når en slik delprosess gjennomføres, stilles det ikke lenger spørsmålsteget ved det som formidles eller ved forståelseshorisonten. Fordi vi befinner oss i en instrumentell kontekst, i likhet med en produksjonsprosess, kan formidler og subjektets handlinger forstås som objekter i delprosessen. Det betyr at den måte delprosessen utføres på eller de metoder som benyttes i denne avgrensede læringsprosessen blir vurdert i forhold til effektivitetskriterier.

Skal vi trekke en konklusjon av dette må det være at pedagogisk orientert teknikk har en gyldighet begrenset til avgrensede læringsprosesser innen helhetlige dannelsesprosesser så lenge dannelsesprosessens mål og forståelseshorisont er avklart mellom formidler og subjekt. Det betyr at de metoder som benyttes innen denne avgrensede læringsprosessen vurderes i forhold til effektivitetskriterier. Fordi prosessen er instrumentell, må de handlinger som inngår i denne avgrensede læringsprosessen forstås som objekter som har karakter av å være en kausalitetskjede. Dersom vi knytter dette til pedagogikk som vitenskap, kan vi si at empirisk-analytisk vitenskap er relevant når det forskes på formidlingsprosesser innen fagområdene (innhold), når det forskes på metodebruk og når det forskes på kombinasjoner av disse. Dette knytter empirisk-analytisk forskning først og fremst til fagdidaktikken og til psykologien.

### *5.6.3 Prognose med begrenset gyldighet*

Hensikten med empirisk-analytisk vitenskap innefor pedagogikken er å kunne komme frem til prognostiske utsagn av typen ”dersom elev NN skal lære seg b, er det både nødvendig og tilstrekkelig at NN først lærer a”. Fordi sosiale prosesser verken er nomologiske eller uttrykker et entydig utviklingsforløp, vil slike utsagn ha en begrenset gyldighet. Dersom en teori som bygger på slike utsagn er effektiv, vil den, når den settes ut i livet, enten virke i de fleste tilfeller eller i flere tilfeller enn konkurrerende teorier. Dersom teorien ikke fungerer på et eller flere enkeltsubjekter, kan man ikke uten videre anta at det er enkeltsubjektet det er noe galt med. Dersom vi uten videre antar at teorien ikke fungerer på grunn av egenskaper ved subjektet, blir den pedagogiske konteksten teknologisert. Den pedagogiske teknikk begynner å kolonialisere grunnmodellen. Hellesnes (1975:154) sier at dersom man ønsker å effektivisere visse sider ved utdanningen ved hjelp av undervisningsteknologiske midler er det fare for at disse ”opnar for styring av den prosessen dei er hjelpemidlar innanfor”. Et eksempel på dette er bruken av flervalgsoppgaver som har fått ny aktualitet med innføringen av såkalt e-læring eller e-læringssystemer. Nå er det ikke noe galt i at begrensede læringsprosesser kan støttes av sentralt utviklede flervalgsoppgaver. Det er heller ikke noe galt at man endrer begrensede læringsprosesser med innføringen av ny og mer effektiv teknologi. Problemet oppstår når man går utover teknikkens begrensede gyldighetsområde og forsøker å endre dannelsesprosesser slik at disse blir tilpasset ny teknikk.

## 5.7 Sammenstilling

Det kan være god grunn til å beholde Durkheims tredeling av det vi kan kalle pedagogikkens område: For det første oppdragelsen som karakteriserer den innflytelse som en generasjon forsøker å utøve på den neste. For det andre pedagogikken som karakteriseres ved at den reflekterer over fenomenet oppdragelse, og, for det tredje, utdanningsvitenskapen som danner pedagogikkens vitenskapelige fundament. Durkheim avviser at pedagogikken kan være en vitenskap fordi den er fremtidsrettet. I følge Durkheim kan vitenskapen kun si noe om det som er eller det som har vært. Som Habermas peker på vil en slik begrensning av vitenskapen kun bidra til å reprodusere herredømmeforhold og fremme utvikling og målsetninger kun knyttet til begrepet "arbeid". Her skal vi godta Habermas sin kritikk og legge til grunn at vitenskap knyttet både til den tekniske og den emansipatoriske erkjennelsesinteresse faktisk er fremtidsrettet. Det betyr at pedagogikk, uansett hvilken erkjennelsesinteresse denne bygger på, er fremtidsrettet. Her skal vi altså betrakte pedagogikken som vitenskap. Når vi opprettholder et skille på vitenskapens område mellom utdanningsvitenskap og pedagogikk, er poenget å begrense gyldighetsområdet for det forskningsområdet som gjelder det vi kalte pedagogikkens grunnmodell (Skjervheim). Denne grunnmodell er knyttet til de grunnleggende dannelsesprosessene, og bygger derfor utelukkende på en samfunnsvitenskap knyttet til Habermas begrep om "emansipatoriske erkjennelsesinteresser". Det er denne grunnmodell som må være den styrende konteksten både for pedagogikken som vitenskap og for oppdragelsen som praksis. Pedagogikken er et forskningsområde som ligger nærmere praksis og som dermed kan tillate seg å utvikle prognostiske modeller av empirisk-analytisk art. I denne diskusjonen har vi ikke tatt mål av oss å utvikle kriterier som kan skille klart mellom utdanningsvitenskap og pedagogikk, og det er heller ikke sikkert at en slik klar distinksjon er nødvendig. Det vi kan si er at i den grad forskningen tar mål av seg å utvikle kategorier som beskriver helhetlige dannelsesprosesser med beskrivelser av både funksjonelle og dysfunksjonelle utviklingsforløp, desto mer tilnærmer vi oss en utdanningsvitenskap. I den grad forskningen begrenser seg til å utvikle kategorier for begrensede dannelsesprosesser, kun deler av dannelsesprosessen eller til tekniske teorier, desto mer tilnærmer vi oss pedagogikkbegrepet.

Weber påpekte at samfunnsvitenskapen verken kunne være nomologisk eller fremstille entydige utviklingsforløp annet enn som heuristiske virkemidler når man forsøker å forstå sosiale fenomener. Slike nomologiske utsagn og utviklingsforløp knyttet Weber til



idealtypene. Idealtypene representerer det som Habermas karakteriserer som et kategorialt rammeverk og som derfor kan ligge til grunn for dannelsesprosesser. For Weber er det et ideal at den forståelse som kategoriene frembringer skal bifalles uavhengig av hvilke verdisystem man måtte forfekte. For Weber er vitenskapens objektivitet knyttet til dette. Habermas og Mollenhauer kritiserer denne forståelsen av det objektive, og peker på at kategoriene fremstiller og avslører den selvforståelse subjektene har av fenomenet. Det er forståelsen av det værende som kan anses som subjektivt, mens kategoriernes oppgave også er å fremstille det som er objektivt mulig. Kategoriene har ikke bare en oppgave å fremstille kunnskap om det som er, men like viktig er at kategoriene fremstiller et utviklingsforløp som er objektivt mulig. Først da kan samfunnsvitenskapen være transendental og unngå å reproducere den ideologi som er fremherskende i samfunnet og det er kun på denne måten at samfunnsvitenskapen kan frembringe en kritikk på empirisk grunnlag. Her skal vi knytte utdanningsvitenskapen til en slik kritisk empirisme.

Når Weber ikke så hvilket transendentalt og kritisk potensial som lå skjult i idealtypene, skyldes dette ikke minst hans desisjonistiske tilnærming til forholdet mellom vitenskap og politikk. Weber mente at samfunnsmessige målsetninger var grunnet i personlige verdisystemer, og dette lå for Weber utenfor vitenskapens domene. Habermas kritiserer desisjonismen både fordi den ikke ser at det er arbeid og teknikk som utvikler nye språk og ideologier, og fordi desisjonismen ikke makter å opplyse den politiske offentlighet om annet enn det som er. Desisjonismen vil redusere politikk til å gjelde kamp om avleggse ideologier og er ikke i stand til å tilby offentligheten muligheten for nye dannelsesprosesser. Her skal vi bifalle Habermas sin pragmatiske modell. Når vi sier at pedagogikken bygger på en kritisk empirisk utdanningsvitenskap er det med bakgrunn i en forståelse av at samfunnsvitenskapen skal kunne tilby dannelsesprosesser som gjør det mulig for subjektene å vurdere det virkelige mot det mulige. Når slike dannelsesprosesser dreier seg om sosiale grupper eller for sosiale klasser, må disse overindividuelle dannelsesprosessene vurderes og eventuelt gjennomføres innen en institusjonalisert politisk offentlighet. Det er i offentligheten at de vitenskapelige utviklede kategoriene danner grunnlaget for en eventuell selverkjennelse og deretter danner grunnlaget for å formidle eller oversette den antaserte dannelsesprosessen til politiske mål og virkemidler. Det er i offentligheten teorien blir bekreftet.

Selv om det kategoriale rammeverket er utviklet med bakgrunn i en kritisk empirisk utdanningsvitenskap, kan måten disse kategoriene anvendes på ha karakter av å være teknikk

framfor praksis. Dette skjer når kategorienes brukes på subjektet slik at subjektet reduseres til et objekt for en annens vilje. Når det kategoriale rammeverk skjules for subjektet, kan det fungere teknisk. Vi har for øvrig sett at kategoriene kan operasjonaliseres kvantitativt som et hjelpemiddel for subjektet når det skal fortolke sin egen dannelsesprosess. Akkumulasjon og eventuell statistisk behandling av slike kvantitative undersøkelser kan være nyttige når man skal evaluere dannelsesprosjekter, så lenge disse kun inngår som en del i fortolkningen.

Teknisk orienterte teorier har sin plass i pedagogikken så lenge man underlegger disse teknikkene en emansipatorisk grunnmodell basert på kritisk empirisk utdanningsvitenskap. En forutsetning for at teknikker kan benyttes, er at man kan isolere delprosesser fra dannelsesprosessen hvor forståelseshorisonten er avklart og læringsmålet er antasipert som gyldig på en slik måte at delprosessen får en karakter av å være instrumentell. Teorier som bygger på en slik teknisk erkjennelsesinteresse er ikke gyldig innenfor utdanningsvitenskapen, men kan inngå i pedagogikken med utgangspunkt i fagdidaktikken og psykologien.

## 6 SKOLEN SOM ORGANISASJON

Organisasjonene er viktige delsystemer innenfor de strategisk og instrumentelle sub-systemene. Organisasjonene fremstår gjerne som de mest institusjonaliserte eller formaliserte delene innen slike sub-systemer. Det betyr at de fremstår som formaliserte formålsrasjonelle system der handlinger først og fremst blir avledet fra preferanser som er heteronome i den forstand at de når som helst kan byttes ut. Fordi den strategiske og instrumentelle logikken stadig brer seg til nye sub-systemer, så er heller ikke oppdragelsen som institusjon eller skolen som organisasjon noe unntak i så måte. Dersom skolen blir redusert til et formålsrasjonelt delsystem basert på heteronome preferanseverdier, kan skolen vanskelig skape en helhetlig dannelsesprosess for sine elever basert på en målsetning om at den enkelte elev skal utvikle seg til et autonomt subjekt. Hensikten med dette kappitelet er å bidra til å utvikle et kategorialt rammeverk som kan bidra til skoleorganisasjonens egen dannelsesprosess.

### 6.1 Skolen som rasjonell organisasjon

Dale (1993) har utviklet kategorier for hvordan skolen bør konstitueres i forhold til vitenskap og praksis. Dale (1993:17-21) (med referanse til Schön) starter med praksis og viser til mange av de situasjonene som oppstår under oppdragelsen bærer preg av handlingstvang. Dette er situasjoner uten et handlingstidsrom. Det vil si at handlingen må utføres i øyeblikket uten mulighet for refleksjon. Handlingstvangen og handlingstidsrommet kan variere fra situasjon til situasjon og for å foreta en sontring mellom hvilke grader av handlingstidsrom som er nødvendig, viser Dale til tre ulike nivåer av kompetanse.

Det første kompetansenivå (K1) dreier seg om den umiddelbare undervisningen hvor graden av handlingstvang er stor. Det andre kompetansenivået (K2) dreier seg om å planlegge og konstruere undervisningsprogram. Her er handlingstvangen liten og dermed handlingstidsrommet forholdsvis stort. Det tredje nivået (K3) viser til det å kommunisere i og selv utvikle didaktisk teori. Dette er forskningens område og er helt fritatt fra handlingstvang. Praksis har så å si ingen umiddelbar interesse av forskningen og forskningen har ingen krav på seg til å løse konkrete praktiske spørsmål. I forskningen opererer man under evighetens perspektiv.

Dale (1993:22-24) knytter begrepet ”refleksiv forskning” til det tredje kompetansenivået. Dette er forskning som kan bidra til å bedre handlingsrefleksjonen, men er likevel ikke identisk med den. Den refleksive forskningen bedømmes ut fra vitenskapelige kriterier og man er derfor kun opptatt av dennes gyldighet. Handlingsrefleksjon derimot skal forandre en situasjon i praksis og den er derfor knyttet til gjennomføringen og planleggingen av undervisningen. Skal man ha mulighet til å vurdere undervisningen og læreplanene kritisk (K3), forutsetter dette at man har frihet fra handlingstvungen. I skolen betyr dette at man har frihet fra å undervise (K1) eller planlegge undervisning (K2).

Refleksiv forskning kan knyttes til etterutdanning (Dale 1993:24-25). Poenget er at når yrkesutøvelsen begynner å bli rutinemessig, bør referanserammen undervisning og planlegging skjer innenfor forandres eller, sagt på en annen måte, lærerens forståelseshorisont utvides. Dale sier at det ikke er kritikkverdig at det eksisterer en avstand mellom lærerens praksiskontekst og forskningen forstått som etterutdanning. Denne avstanden er snarere en produktiv del av den indre relasjon mellom vitenskap og profesjon. Det er kvaliteten på denne relasjonen, det vil si handlingsrefleksjonen, som avgjør kvaliteten på lærerens didaktiske praksis. En følge av dette er at etterutdannelsen må etableres som et vedvarende element i yrkestiden for ansatte med undervisningsansvar. Kvaliteten på skolens didaktiske praksis avhenger av at etterutdanning og refleksiv forskning rett og slett blir en del av arbeidet på lik linje med planlegging og gjennomføring av undervisning.

Utdannelsen danner grunnlaget for lærerens referanseramme og dermed dennes evne til å identifisere og analysere problemer som oppstår i praksisfeltet (Dale 1993:26-28). Den teoretiske innvielse i utdanningen danner det første grunnlaget for en slik handlingsrefleksjon mens etterutdanningen bidrar til at nye problemer kan bli identifisert og analysert gjennom en utvidet referanseramme. Dale sier at kvaliteten på handlingsrefleksjonen er knyttet til hvorvidt læreren tenker i begreper eller i komplekser. Når ordene ”er ubestemt i sine konturer, nærmest grenseløs i sine generaliseringer, da tenker han eller hun i komplekser. Diffuse generaliseringer som umerkelig glir over i hverandre, er tenkning i komplekser. Når læreren tenker i begreper under handlingstidsrommet, er han eller hun i stand til å analysere, isolere forbindelser og elementer i praksisen og til å danne synteser, etablere nye forbindelser (Dale 1993:28)”. Det er nærliggende å forbinde dette med det kategoriale rammeverk som vi behandlet i forrige kapittel. Kategoriene hjelper subjektet å forstå sin egen og/eller andres situasjon, men uten kategoriene kan virkeligheten enten vanskelig gripes eller så gripes det

kun med kategorier som beskriver tilstanden som normal uten å trenge gjennom det ideologiske laget. Det å inneha et forråd av kategorier som man klarer å relatere til virkeligheten, tilsvarer det å tenke i begreper. Mangelen på kategorier og/eller problemer med å relatere disse til virkeligheten tilsvarer det å tenke i komplekser. Dale (1993:30) sier at lav kompetanse til refleksjon gjør det vanskelig å oppdage problemer og rette på egne feil. "Om en blir kritisert i en slik situasjon, reagerer en gjerne med selvforsvar".

Når skolens oppgave er å ta vare på elevenes dannelsesprosess blir det samtidig kritisk at den enkelte lærer både tenker og handler i overensstemmelse med begreper av adekvate kategorier for å bidra i elevens, men også i sin egen, dannelsesprosess. Spørsmålet blir derfor hvordan handlingsrefleksjonen kan vurderes? Når er handlingsrefleksjonen kompetent? Dale knytter standarder til kriterier og sier at dersom en utførelse oppfyller et gitt kriterium, kan vi også si at den har en høy standard. "Kompetent handlingsrefleksjon som kriterium setter en høy standard for praksisen" (Dale 1993:33) og denne kan knyttes til fire prinsipper: Det første er dialog med problemfylte situasjoner. Denne er knyttet til lærerens evne til å bearbeide det uventede som oppstår i skolens hverdagsliv. Det andre er dialogisk åpenhet som er knyttet til i hvilken grad "læreren er i stand til å kombinere sitt fortolkningsrepertoar med dialogisk åpenhet for å gjøre nye erfaringer" (Dale 1993:34). Det tredje er lærerens evne til å teste ut undervisningen ved å konstruere en forestilt representasjon. Dette er å bruke handlingstidsrommet for å på forskudd "prøve ut forskjellige fortolkninger og forslag til løsninger" (Dale 1993:35). Det fjerde er å opprettholde en vedvarende dialog med og i den praktiske konteksten. Poenget er å opprettholde en profesjonell holdning av tvil som gjør det mulig å erfare en usikkerhet som hele tiden stiller spørsmålsmålstegn ved den forståelseshorisont man står innenfor. Referanserammen kan alltid "brytes opp og organiseres på en annen måte neste gang" (Dale 1993:36).

Lærerens kompetanse til handlingsrefleksjon skjer imidlertid ikke i et vakuum. Det er ikke slik at den enkelte lærer på egenhånd kan utvikle en kompetent handlingsrefleksjon som i sum gir en profesjonell skole. Refleksiv praksis som profesjonsstandard kan kun skje dersom denne praksis blir institusjonalisert i den enkelte skoleorganisasjon. Dale (1993:37) referer til McLaughlin som viser til at skolen må representere et integrert miljø der kollegene både har et felles mål og en følelse av kollektivt ansvar. Et kollegium må utvikle et samarbeidsklima som stimulerer til didaktiske undersøkelser der man kan utvikle nye ideer og søke støtte

samtidig som man oppmuntres til å undersøke sin egen praksis og finner nye måter å forbedre denne på.

Det at en praksis blir institusjonalisert betyr at man snakker det samme språket og at dette språket legger grunnlaget for å fremkalle felles kulturelle reaksjoner når visse begreper blir brukt. Begrepene har sin kilde i gruppens generaliserte holdninger som internaliseres hos den enkelte og som fremkaller dennes bevissthet om sine roller og sin deltagelse i skolen som organisasjon. Et felles fagspråk danner grunnlaget for at kollegene får en felles referanseramme og forståelseshorisont som gjør at de sosiale prosessene ikke bare kommer til bevissthet hos den enkelte, men også en felles bevissthet som gjør det mulig å fortolke og handle i en kollektiv overensstemmelse (Dale 1993:46-47).

Dale (1993:47-48) benytter Meads begrepsapparat og sier at det er når medlemmene av en gruppe handler på en tilnærmet identisk måte i gitte situasjoner at det eksisterer en institusjon. Holdningene til det kollegiale fellesskapet som helhet knyttes til begrepet "den generaliserte andre". Dale skiller videre mellom begrepene "medlem" og "aktør" (Meads "Me" og "I"). "Medlem betegner de sosialt organiserte handlingssvar, la oss si de profesjonelle standardene, [mens] [l]æreren som aktør gjennomfører undervisningen" (Dale 1993:48). Læreren som aktør handler i nåtid og hans handlinger kan ikke forutsis av medlemmene, men så lenge aktøren er sosialt integrert, har han også en intensjon om å virkeliggjøre medlemmenes planer. Dale (1993:49) hevder at lærerens profesjonelle autonomi er knyttet til en frihet til å sette forpliktende mål og planlegge i forhold til disse som et medlem av kollegiet, men den er også knyttet til følelsen av å uttrykke seg selv, som aktør, ved å virkeliggjøre målene.

Dale (1993:49) sier at "[e]n arbeidssituasjon med liten grad av profesjonalisering domineres av rutiner". Dette kan forstås dithen at læreren opptrer kun som aktør og ikke som medlem. Det vil si at aktøren ikke er sosialt integrert, men handler på vegne av andres mål og planer. Dersom dette skjer, ser vi at læreryrket nærmer seg en produksjonsprosess hvor handlingene inngår som objekter i en kausalitetskjede. En slik produksjonsprosess er ikke bare dysfunksjonell fordi den ikke kan håndtere elevenes dannelsesprosesser, men den kan heller ikke fungere selvrefleksivt. Vi kan si at kollegiet utvikler planer og mål (K2) som den sosialt integrert aktøren både vil og skal gjennomføre (K1). Den sosialt integrerte aktøren opptrer dermed selvrefleksivt i forhold til mål og planer. Men det er også slik at de profesjonelle medlemmer stadig utvikler og utvider sine referanserammer (K3) gjennom ulike former for

etterutdannelse slik at de også som medlemmer opptrer selvrefleksivt. Som vi så, mener Dale at når yrkesutøvelsen begynner å bli rutinepreget, så er det på tide med etterutdanning. Dette kan tolkes slik at når yrkesutøvelsen begynner å bli rutinepreget, er det på tide å vurdere den felles forståelseshorisont kritisk og utvikle og utvide denne slik at medlemmene kan utvikle og endre mål og planer som gjør at den sosialt integrerte aktøren må fornye sine handlinger eller intensjonene bak disse.

Dale må sies å ha utviklet en sosialiseringsteori som tilbyr kategorier for hvordan man skal utvikle en profesjonell organisasjonskultur. Han viser hvordan kunnskap fra forskningen skal kunne internaliseres hos organisasjonens medlemmer på en slik måte at de kan utvikle en funksjonell kultur som har evnen til stadig å fornye seg selv. Egentlig ser Dale bort fra de materielle ordningene i organisasjonen slik dette gir seg uttrykk i for eksempel organisasjonsstruktur, formell arbeidsfordeling, tidsfordeling osv. Poenget er at Dales profesjonelle sosialisering kan foregå selv om det formelle systemet ikke legger forholdene til rette. Dersom skoleorganisasjonen som en del av sine formelle prosesser ikke betaler for etterutdanning og legger opp til at alt arbeid skjer under handlingstvang, kan likevel lærerne på eget initiativ etterutdanne seg og møtes utenfor arbeidstid for å samarbeide som medlemmer i et kollegium. Dette skjer nok også til en viss grad på enkelte arbeidsteder der kollegene har et dypt ønske om å opptre profesjonelt til tross for at de formelle strukturene ikke legger opp til det. Det motsatte kan også være tilfelle i det at de formelle strukturene kan legge forholdene til rette uten at det faktisk utvikles en profesjonell institusjonalisering.

Poenget er at det eksisterer to fallgruver her som ikke dekkes fullgodt av Dales kategoriale rammeverk. Det ene er at en skole kan uttrykke et ønske om å utvikle en profesjonell kultur i overensstemmelse med kategoriene uten at de strukturelle ordningene legges til rette. Det andre er at kategoriene har et stort tolkningsmonn slik at de subjektene som inngår i skoleorganisasjonen kan fortolke sin egen virkelighet på en slik måte at de stemmer med kategoriene selv om de egentlig bryter med kategoriernes intensjoner. Begge tilfeller uttrykker en form for ideologi hvor legitimeringen ikke stemmer overens med de materielle ordningene. For å komplementere Dales rammeverk må det både utvikles kategorier for den formelle strukturen og kategorier som kan uttrykke et dysfunksjonelt utviklingsforløp. Hensikten med dette kappitelet er å utvikle en skisse til slike kategorier som kan si noe om skoleorganisasjonens utviklingsprosess i både funksjonelle og dysfunksjonelle forløp.

## 6.2 Organisasjon og herredømme

”Et hvert herredømme kommer til uttrykk og fungerer som forvaltning. All forvaltning trenger på en eller annen måte et herredømme” sier Weber (1971:81) og peker dermed på to vesentlige momenter. For det første vil det i en hver form for sosialt samkvem, spesielt der man samarbeider for å nå et felles mål, oppstå et behov for herredømme (Weber, 1971:73) for i det minste å koordinere aktivitetene. For det andre kan ikke et herredømme utfolde seg alene, men kun gjennom andre mennesker. Herredømmet forutsetter det finnes en eller flere herskere og noen det kan herskers over. I sosiologisk forstand definerer Weber ”herredømme identisk med det å kunne befale i kraft av autoritet” (Weber 1971:79).

Organisasjonen er bygget opp av herredømmets strukturer. Den består av en eller flere herskere. Disse er ledere som ikke har fått sin myndighet avledet fra andre ledere. Herredømmets strukturer består videre av ledere som har fått sin myndighet overdratt og som i følge Weber ”er vant til å adlyde befalinger fra *ledere*, og som ved å ha del i herredømmet og dets fordeler er personlig interessert i at det skal bestå”. Til slutt har vi ”de personer som stiller seg spesielt til deres rådighet” og ”som vi skal kalle deres ”apparat” ” (Weber 1971:86).

Den weberske terminologien kan virke brutal i to henseender. For det første gjør han eksplisitt det faktum at det innenfor den sosiale konteksten, og ikke minst i den organisasjonelle, utøves det herredømme og dermed makt. Herredømme er et spesialtilfelle av makt i følge Weber (1971:73). For det andre blir det instrumentelle moment i organisasjonen gjort synlig. De ansatte, så vel ledere som apparatet, er gjort til objekter for noens vilje. Skolen som organisasjon er ikke noe unntak her.

### 6.2.1 Herredømme og legitimitet

Herredømmets legitimitet finnes i tre rene typer: Det legale herredømmet, det tradisjonelle og det karismatiske.

Det legale herredømme finnes i sin reneste form i byråkratiet. Dette kjennetegnes ved at det er bygget på rasjonalitet. Herredømmet er gitt i kraft av lover. Herskerne er ofte valgt eller utnevnt av valgte representanter, og dermed fungerer herredømmets strukturer heteronomt. Herredømmet er avledet først og fremst gjennom de lovgitte reglene. Det er altså ikke personene i seg selv som adlydes, men reglene. ”Den lovgitte regel bestemmer hvem som



skal adlydes og i hvilken utstrekning. [...] Embetsmannens administrasjon er profesjonelt arbeid, som utføres i kraft av en saksavgrenset embetsplikt" (Weber 1971:91-92). Alle former for personlige motiver eller følelser skal ikke spille inn under utøvelsen av arbeidet. Kompetanse er et nøkkelord og forståelsen av kompetanse og rasjonalitet kommer ikke minst til syne gjennom rekruttering og opprykk. Rekruttering og opprykk blir en funksjon av utdanning (lengde og karakterer) og ansiennitet (Weber 1971: 107, 115 og 153). Det er for øvrig et poeng å nevne at også de kommersielle organisasjonene, eller privatkapitalistiske bedrifter i Webers begrepsbruk, også kjennetegnes av det legale herredømmets type så lenge man har en bestemt målsetning og "rår over en saklig begrunnet, hierarkisk ordnet forvaltningsstab" (Weber 1971:92). Det siste har et visst poeng fordi det i dag finnes skoler som driver etter kommersielle målsetninger selv om dette foreløpig gjelder videregående og høyere utdanning.

Det tradisjonelle herredømmet bygger ikke på rasjonalitet, men derimot på tradisjon. Den reneste type er det patriarkalske herredømme hvor samhørigheten er bygget på personlige relasjoner. Det at herskeren er bundet av tradisjonen gjør at han ikke kan krenke denne uten å sette sin egen makt i fare, men innen et visst handlingsrom kan han derimot skalte og valte etter behag; gjerne av rent personlige hensyn. Rekruttering og opprykk er ikke uttrykk for kompetanse, men er knyttet til personlig avhengighet til herskeren. En slik forvaltning knytter Weber til begrepet en patriarkalsk struktur. Alternativt kan rekruttering og opprykk være knyttet til en standsstruktur. Dette vil si at de som herskes over har en delvis selvstendig situasjon og rår over et embete de har ervervet og dermed ikke kan fratas uten videre. Weber sier at dette kjennetegnes ved at de kan administrere embetet autonomt, men kun i begrenset grad. Det foregår altså en maktdeling mellom herskeren og embetsinnehaveren (Weber 1971: 94-97). Det er viktig å merke seg at Weber selv ikke snakker om rekruttering og opprykk i forbindelse med det tradisjonelle herredømmet. Når vi senere skal benytte begrepet om det tradisjonelle herredømme, vil vi ikke skille klart mellom patriarkat og standsstrukturer. I den grad det tradisjonelle herredømme kommer til uttrykk i de moderne organisasjoner, vil nok de personlige båndene være mest fremtredende selv om standsstrukturen kan være tilstede.

Det karismatiske herredømme er heller ikke bygget på det rasjonelle og kjennetegnes ved "en affektbestemt hengivelse til herskerens person og hans nådegaver (charisma), og da særlig magiske evner, åpenbaringer eller heltedåder, åndens eller ordets makt" (Weber 1971:98). Strukturen bygger på personlig samhørighet mellom føreren som hersker og disippelen som

adlyder. Det er førerens person og hans nådegaver eller usedvanlige egenskaper som er grunnlaget for makt. Rekruttering og opprykk skjer ut fra charisma og personlig hengivenhet og har verken noe med kompetanse eller varige privilegier å gjøre. Tvert i mot er personen som forvalter knyttet til øyeblikksbestemt åpenbaring og finner en situasjonsbetinget løsning (Weber 1971:99). I den grad vi kan snakke om forvaltning skjer dette helt uten kontinuitet og forutsigbarhet slik vi finner det i byråkratiets regelverk eller i patriarkiets forholdsvis varige personlige bånd.

Det er selvfølgelig viktig å merke seg to sider ved herredømmets tre rene typer. Det første er at disse er idealtyper og finnes ikke i virkeligheten i sin rene form. De har først og fremst den funksjon at de skal framstille virkeligheten. Det andre er at når Weber snakker om legitimitet så er denne legitimiteten knyttet til de historiske og sosiale kontekster hvor de ulike herredømmene oppstår. Det betyr at når vi skal benytte Webers herredømmeteorier i en moderne kontekst, er det kun byråkratiet som har en viss grad av legitimitet. I et moderne demokrati kan det vanskelig begrunnes at en organisasjons herredømmestrukturer er legitimert gjennom karisma eller personlige bånd. Selv i private kommersielle organisasjoner finnes det juridiske og moralske begrensninger for i hvilken grad herredømme kan legitimeres gjennom karisma eller patriarkat.

### *6.2.2 Rasjonaliteten i byråkratiet*

Som vi har sett er byråkratiets rasjonalitet og effektivitet, for det første, bygget på prinsippet om en forholdsvis enkel hierarkisk struktur hvor herredømme avledes nedover i hierarkiet. For det andre bygger rasjonaliteten på at den enkeltes forvaltningsområde, eller ansvarsområde i en mer moderne språkbruk, forutsettes utøvd på bakgrunn av en relevant kompetanse. Det forutsettes at den kompetanse som trengs for å inneha en posisjon kan læres gjennom utdanning og erfaring. For det tredje foreligger det et eksplisitt og dokumentert aspekt ved virksomheten. I det offentlige byråkratiet vil dette alltid være uttrykt i form av lover og regler, samt noen ganger i målsetninger. Ikke minst reguleres herredømmets gyldighetsområde gjennom lover og regler. Det samme gjelder de kommersielle virksomhetene, selv om disse nok i første rekke er styrt via målsetninger og dernest gjennom regler mer som et koordinerende element.

Den enkle strukturen i det byråkratiske herredømme gjør seg gjeldende på litt forskjellig måte avhengig av om det er en offentlig eller kommersiell organisasjon vi snakker om. For den

kommersielle kan vi i hovedsak si at følgende struktur gjør seg gjeldende: Generalforsamlingen velger sitt styre som i sin tur rekrutterer en ledelse og instruerer denne i form av målsetninger. Ledelsen velger sine ledere og instruerer disse igjen gjennom delmål, og disse instruerer igjen sine ledere helt til vi når bunnen av hierarkiet og dermed det Weber benevner som organisasjonens apparat hvor den faktiske produksjonen foregår. I det offentlige byråkratiet, inkludert skolen, foregår det på følgende måte: Folket velger rikspolitikerne, som i sin tur instruerer sine departementer, som i sin tur instruerer kommunene og fylkeskommunene som i sin tur gjør sine vedtak innenfor statens rammer og deretter instruerer ledelsen ved skolene som i sin tur instruerer den enkelte lærer. Instruksjonene foregår via eksplisitte regler (lover og forskrifter) og via eksplisitte mål.

Byråkratiet er altså kjennetegnet ved det strukturerte, dokumenterte og kompetente. Grunnen til at disse tre kjennetegnene er så viktige, er at selve herredømmet og dermed maktbruken blir synlig og forståelig. Og når makten er synlig og forståelig kan den gjøres til gjenstand for kritikk og vil derfor være mottakelig for rasjonalitet på en helt annen måte enn patriarkatet og det karismatiske herredømme. Eller som Weber selv sier ”bak hver ekte byråkratisk handling står det i prinsipp et system av ”grunner” som lar seg diskutere på et rasjonelt grunnlag” (Weber 1971:133). Dermed ser vi at enhver organisasjon som fjerner seg fra de byråkratiske kjennetegnene om struktur, dokumentasjon og kompetanse, åpner seg opp for og gjør seg sårbare overfor patriarkalske og karismatiske trekk. Dette vil i så fall bety at herredømme mister sin normative legitimitet og vil ikke gjøre seg irrasjonelle trekk som vil ha kunne ha innvirkninger på de dannelsesprosesser skolen har ansvaret for overfor sine elever.

### *6.2.3 Byråkratiet og tendensene til irrasjonalitet*

Morgan (1988:289-290) har pekt på at Weber selv var skeptisk til byråkratiet fordi byråkratiet i seg selv og i kraft av sine rasjonaliseringsprosesser kan utvikle seg til et maktinstrument og et herredømme som kan legge under seg massenes interesser og velferd. Når Weber snakker om trekk ved byråkratiet som bryter med prinsippene om struktur, dokumentasjon og/eller kompetanse, så er det også rimelig å tolke ham dit hen at han viser til latente prosesser og strukturer som bryter med byråkratiet som idealtype. Latent i byråkratiet finnes prosesser som kan trekke byråkratiet mot en patriarkalsk eller karismatisk struktur og dermed sette de intenderte strukturene ut av spill.

Som et generelt trekk ved det organisasjonelle herredømme trekker Weber frem hemmeligholdelse som en måte å få herredømme til å vedvare for de som allerede besitter maktposisjonene. Weber benytter benevnelsen "fordelen ved det lille antall" som en beskrivelse av et lite antall herskere som fort kan komme overens og sette i gang en "rasjonal, målrettet aksjon i den hensikt å opprettholde sin maktposisjon" (Weber 1971:86). Denne generelle tendensen til hemmeligholdelse finner vi igjen som tendenser ved byråkratiet når forvaltningen forsøker å verne om sine kunnskaper og hensikter ved å lukke de for offentligheten. Taushetsplikten er et godt vikarierende argument i denne sammenheng. Byråkratiet, sier Weber, setter "større pris på et slett informert og følgelig maktesløst parlament, forsåvidt som slik uvitenhet er forenlig med byråkratiets egne interesser". Weber peker dessuten på at den konstitusjonelle monark har en fordel av han kan støtte seg på den offentlige kritikk av forvaltningen, mens den absolutte monark kun kan bygge på opplysninger fra byråkratiet selv (Weber 1971:146-147). Overført til vår moderne organisasjon, kan vi si at organisasjoner som har en konstitusjonell utpekt toppledelse, vil være mer åpen for avdekking av kritikkverdige forhold enn organisasjoner med en toppledelse som er mer eller mindre absolutt.

Et annet generelt trekk ved herredømme er at enhver høyt privilegert "gruppe dyrker en "legende" som går ut på at gruppen er overlegen av naturlige grunner". Dette er fordi all makt må være rettferdiggjort og legitimert (Weber 1971: 87). Når Weber benytter et begrep som "legende" må vi forstå det som at denne rettferdiggjørelse kan være begrunnet mer eller mindre rasjonelt; den kan like gjerne være begrunnet i religiøse eller mytiske forhold som verdslige eller rasjonelle. Det som er verdt å merke seg er at denne legende virker på samme måte som ideologien i samfunnet. Det ikke slik at det er kun herskerne, eller de som drar fordeler av herredømmet som skal bifalle denne "naturlige" orden, men også de som det herskes over. Weber sier at legenden om "naturlig overlegenhet" i hovedsak er fremtredende der maktfordelingsforholdene er stabile og når det "finnes lite rasjonal tenkning over herskeformen" (Weber 1971:87). Når det gjelder byråkratiet er denne legenden i hovedsak knyttet til karakterer og eksamen så lenge vi ikke snakker om herskere som er valgt, men ledere og forvaltere som er utvalgt (Weber 1971:153). Det er altså i hovedsak utdanning som skal sikre rett til embeter og som sammen med en forvaltningsmessig erfaring og, dermed fagkunnskap, skal sikre monopol på disse (Weber 1971:114 og 153-155).

Både tendensene til hemmeligholdelse og til maktens naturlige orden trekker embetsverket mot en standsordning og tenderer mot å lukke "seg til som et laug" (Weber 1971:111). Det finnes derfor tendenser innen byråkratiet som trekker det imot patriarkalske forhold og dersom vi legger til at byråkratiet og dets apparat, som et maktmiddel i seg selv, både kan finne det for godt å fortsette som før til tross for skifte av hersker, men også, i kraft av sin embetsdisiplin, kan være et redskap for skiftende maktforhold (Weber 1971:141-142) uten at det settes spørsmålsteget ved herskerens legitimitet i moralsk forstand, kan byråkratiets patriarkalske tendenser bli svært totalitære.

#### *6.2.4 Byråkratiet mister sin normative legitimitet*

Vi skal ikke glemme at det er skolen som er vår kontekst og når vi snakker om skolen, er det to tendenser som gjør at byråkratiet som et organisasjonsforbilde har mistet (eller kanskje aldri har hatt) sin normative legitimitet. Det første forholdet er knyttet til de generelle trender innen organisasjonsteorien og det andre forholdet er knyttet til skolen og dens tradisjoner.

Mens Weber trekker frem byråkratiets evne til å arbeide raskt og effektivt samtidig som det er forutsigbart for næringslivet, er det kanskje det motsatte folk tenker på når de hører begrepet "byråkrati" i dag. Dette er nok ikke uten grunn og skyldes blant annet byråkratets manglende evne til å agere proaktivt (Morgan 1988:36-37). Det vil si: Når byråkratiet møter på nye problemer eller saksforhold, må byråkratiet enten fortolke regelverket på nytt eller få laget nye regler som danner basis for å løse de nye saksforholdene. Dette kan ta lang tid. Disse problemene er spesielt store for kommersielle organisasjoner som må agere stadig hurtigere på kundenes krav for å holde tritt med konkurransen. Et mer eller mindre standardisert handlingssett og fastlagte regler vil ikke kunne respondere hurtig nok på nye krav fra omgivelsene. Mulighet for hurtig respons overfor omgivelsene var et viktig kjennetegn for produksjonsfilosofien som la grunnlag for den økonomiske veksten i Japan. Til grunn for denne produksjonsfilosofien lå en sterkere vekt på organisering enn (natur-)vitenskap og teknologi (Sørhaug 1996:111). Legger vi til at salg av tjenester, både i seg selv og sammen med et materielt produkt, har økt i omfang samtidig som tjenestene blir mer skreddersydde og komplekse og dermed også stiller høyere krav til den ansattes kompetanse, ser vi at de nye kravene til organisering går hånd i hånd med framveksten av det som gjerne benevnes som kunnskapsorganisasjoner (Sørhaug 1996:107-111).

Hva har så dette med skolen å gjøre? Jo, for det første skaper organisasjonsteorier moteretninger (Sørhaug 1996:114) som har fått mer eller mindre direkte innflytelse på hvordan man organiserer offentlig sektor. For det andre skaper avlegitimeringen av byråkratiet holdninger til organisering av offentlig sektor dannet på bakgrunn av diskusjoner i den politiske offentligheten. Når det gjelder organiseringen av offentlig sektor, kan det vises til den generelle desentraliseringen som fant sted utover 80-tallet og da mer konkret knyttet til en systemteoretisk forståelse for blant annet tilpasning til et marked (Karlsen 1993:355-356). Denne trenden må sies å ha sammenheng med utviklingen av New Public Management (NPM) som legger vekt på en effektivisering ved å "fristille etater, tilsyn og selskap; klarere skille mellom ulike roller (eier, forvalter, regulator, etterspørre, tilbyder osv.); økt vekt på resultat, marked og konkurranse, samt en sterkere brukerorientering" (Christensen 2006:215). For skolene har nok virksomhetsmodellen vært det tydeligste resultat av NPM. Den enkelte skole organiseres som en selvstendig virksomhet med et eget resultatansvar og med rektor som øverste leder. Skolesjefen og dennes stab, er i enkelte kommuner borte og er erstattet av et rådmannsteam med et mer eller mindre felles øverste ansvar for alle kommunens aktiviteter.

Når det gjelder holdningsspørsmålet, er dette særlig begrunnet i markeds- eller brukerorientering. Ethvert forhold som ikke umiddelbart kan begrunnes med at det er markeds- eller brukerorientert, ses gjerne på som et byråkratisk onde. Dette fører enkelte ganger til at organisasjonene beholder sine hierarkiske og byråkratiske strukturer på papiret (organisasjonskartet), men oppfører seg som om disse strukturene ikke lenger er gyldige. En sak skal behandles hurtigst mulig og dermed lavest mulig i hierarkiet i nærheten av kunden/brukeren. Dermed kan man ikke vente på at det skal utvikles nye regler og rutiner for nye tilfeller. I og med at løsningen på problemet er viktigere enn måten man løser det på, er det heller ingen grunn til å benytte beslutnings- og rapporteringslinjene i organisasjonen.

Når det gjelder skolen spesielt, har nok for det første læreryrket i seg selv vært ganske isolert (Dale 1993:40-41) og autonomt. Det er den enkelte lærer som har tolket lærerplan, planlagt og gjennomført undervisning uten særlig innblanding fra kolleger eller skoleledelse. For det andre har det vært en tendens til motstand mot alle forsøk på å innskrenke denne friheten. Dette gjelder både rent strukturelle ordninger som kvalitetsvurderinger av lærerne og innføringen av fast arbeidstid (Myhre 1998:121), men også i forhold til de mer profesjonelle ordninger som frihet til å velge didaktiske virkemidler. For det tredje har skoleutviklingen og

dermed også fornyelsen av den profesjonelle kunnskapen vært desentralisert både på 70-, 80- og på begynnelsen av 90-tallet (Karlsen 1993:356-357). Det betyr med andre ord at lærerne, tradisjonelt sett, har hatt en kultur for å ta ansvar både for sitt eget arbeid og sin egen kunnskapsutvikling innenfor en forholds autonom skoleorganisasjon.

#### *6.2.5 Mot en nettverksorganisasjon*

Når vi ovenfor trakk fram den generelle utviklingen mot å se på organisasjonen som en kunnskapsorganisasjon og på skolens tradisjoner som en autonom arbeidsplass både på organisasjons- (skole) og individnivå (lærer), så var dette nettopp for å trekke fram de tendensene som ligger til grunn for det som ofte kalles nettverksorganisasjoner. Kjennetegnene for slike nettverksorganisasjoner er at de er basert på bytteprosesser og tillit. Informasjonen som formidles er i stor grad personlig og knyttet til den enkeltes kompetanse. Informasjonen i disse systemene kan beskrives som tykk og klebrig. Det vil si at den er utfyllende og koblet til enkeltpersoner. Det er derfor om å gjøre å tilegne seg langsiktige relasjoner til mennesker som virker som knutepunkter i nettverket. Poenget er at informasjonen flyter gjennom nettverket knyttet til personer og den tillit man har til disse, uten at man trenger å forholde seg til formelle strukturer, autoriteter eller regler (Sørhaug 1996:120-123).

Det foreligger to svakheter ved nettverksorganisasjonen som begrep. For det første er den utviklet i overensstemmelse med det vi kalte ”best-practice-teorier”. Det vil si at man på bakgrunn av en operasjonalisering av effektivitetsbegrepet, er kommet frem til visse deskriptive egenskaper som dermed blir et ideal for organisasjoner som ønsker å bli effektive. Det er ikke utviklet et kategorialt rammeverk som kan forklare prosessen mot dette idealet eller mulige dysfunksjonelle utviklingsforløp. Det andre er at det mangler en eksplisitt beskrivelse av hvordan nettverksorganisasjonen forholder seg til begrepene ”struktur”, ”dokumentasjon” og ”kompetanse”. Dersom nettverksorganisasjonen ikke evner å beskrive hvordan den skal forholde seg til de tre begrepene, betyr det samtidig at herredømmestrukturene ikke kan beskrives og gjøres eksplisitt. Det betyr videre at herredømmestrukturene ikke kan kontrolleres eller kritiseres. Nettverksorganisasjonen blir den ideelle ideologiske legitimeringen av patriarkalske strukturer.

Dersom nettverksorganisasjonen har en målsetning om å opptre proaktivt, det vil si før regler er utarbeidet, må den i alle fall begrunne sine handlinger. Den må dokumentere hva den har

lagt til grunn for å utføre handlinger eller beslutninger knyttet til en sak. Dersom nettverksorganisasjonen forholder seg til uformelle strukturer av kompetente personer, må den også kunne dokumentere hvem disse personene er og hvilken kompetanse de har. På denne måten kan organisasjonen forholde seg proaktivt og profesjonelt til nye saker og samtidig opprettholde en eksplisitt struktur, dokumentasjon og kompetanse som både kan danne grunnlag for undersøkelse og kritikk, men også grunnlag for en sedvane som skal sikre at lignende saker blir behandlet i overensstemmelse med de samme prinsippene.

Når vi nå skal forholde oss til nettverksorganisasjonen som en fjerde idealtype, skal den forstås i tilknytning til begrepene ”struktur”, ”dokumentasjon” og ”kompetanse”.

#### *6.2.6 Sammenstilling - en modell for organisasjon og herredømme*

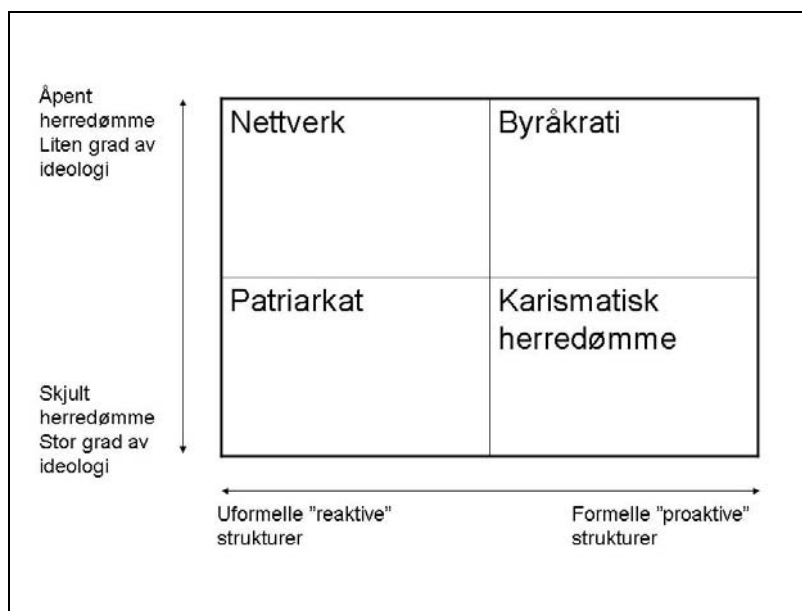
Ut fra det vi nå har sagt, kan vi si at herredømme i organisasjonen kan ytre seg i fire idealtyper: nettverk, byråkrati, patriarkat og karisma. Disse fire idealtypene viser seg ut fra to dimensjoner: For det første i hvilken grad strukturene er formelt definert på forhånd og, for det andre, i hvilken grad herredømme må skjules i form av ideologi. Dersom herredømmet er legitimt, er organisasjonens egne beskrivelser av sine strukturer (materielle ordninger) i overensstemmelse med virkeligheten. Herredømmet ytrer seg på den måten organisasjonen selv beskriver. Dette er et fremtredende element ved byråkratiet og nettverksorganisasjonen.

Dersom herredømmet ikke er legitimt, må strukturene skjules av ideologien. Beskrivelsen kan ikke stemme overens med strukturene. Dette må skje når herredømme utøves gjennom personlige bånd eller karisma. De egenskapene disse strukturene bygger på, er verken knyttet til kompetanse eller kan dokumenteres ut fra et rasjonelt regelverk. De kan derfor ikke forsvares som rasjonelle i dagens samfunn. Dette er et fremtredende element ved patriarkatet og karismatisk herredømme.

Både byråkratiet og det karismatiske herredømmet er kjennetegnet ved at selve herredømmestrukturene er formalisert på forhånd. Begge er hierarkisk orienterte og det er ikke tvil om hvem som inngår som apparat, ledere og herskere. I nettverket og patriarkatet kan ikke disse strukturene formaliseres og beskrives på forhånd. Nettverket skal finne strukturene ut fra problemstillingen som skal løses. Strukturene bestemmes således av problemet og den kompetansen som finnes i nettverket. Patriarkatet har faste strukturer, men disse kan ikke ytres eller formaliseres fordi de ikke har legitimitet.



Et viktig element ved modellen er at den trenger gjennom en utbredt misforståelse om at frihet på arbeidsplassen gjerne er knyttet til i hvilken grad man blir detaljstyrt. Frihet i arbeidet er imidlertid knyttet til i hvilken grad man kan påvirke de materielle ordningene eller strukturene som bestemmer rammene for det arbeidet man gjør. Man kan gjerne ha liten grad av detaljstyring i den forstand at ingen beordrer hvilke enkelthandlinger som skal utføres for at man skal nå visse mål. Man kan til og med ha stor frihet i å velge delmålene selv, men handlingsrommet og den reelle påvirkningskraft man har overfor de overindividuelle prosessene som angår en selv indirekte, og de individuelle prosessene som angår en selv direkte, kan være svært begrenset. Det betyr i praksis at man kan bli detaljstyrt i liten grad og føle en forholdsvis stor grad av autonomi selv om ideologien i virkeligheten setter sterke begrensninger på den reelle innflytelse man faktisk har. Det motsatte er også tilfelle, at man kan være svært detaljstyrt, men har stor innflytelse på de prosessene som omgir handlingene. Den sosialt integrerte aktøren er et eksempel på det siste.



*Figur 1: Organisasjon og herredømme*

### 6.3 Organisasjon og herredømme i skolen

#### 6.3.1 *Herredømme i fri flyt*

Vi har sett at innad i byråkratiet finnes det tendenser som trekker det i en patriarkalsk retning. Vi har også sett at det er generelle tendenser til at byråkratiet mister sin normative legitimitet i skolen, hvor det kanskje aldri har hatt noen sterk legitimitet. Det at det ikke har eksistert noe klart begrep om hva byråkratiet skal erstattes med, gjør at de formelle byråkratiske strukturene beholdes selv om de ikke lenger oppfattes som gyldige. De eksisterer på papiret, men er ikke virksomme. Det dannes uformelle strukturer uten at disse er dokumenterte eller basert på kompetanse. Dermed er det fare for at det dannes en uformell organisasjon innefor den formelle hvor det egentlige herredømme bygger på personlige bånd samtidig som dette herredømmet skjules og reproduseres av en ideologi. Et konkret eksempel på hvordan en slik tendens arter seg i praksis, er når man ved rekruttering av nye lærere eller forfremmelse til lederstillinger er opptatt av andre egenskaper enn de rent formelle som utdanning og erfaring. Man legger gjerne vekt på egenskaper som ”personlig egnethet” eller ”alternativ erfaring” uten at disse egenskapene er begrunnet eller gitt et adekvat innhold. Et annet aktuelt eksempel er individuell avlønning hvor kriteriene ikke er klare og/eller hvor det ikke gis ordentlige begrunnelser for fordelingene. Et tredje eksempel er rekruttering av ansatte og mellomledere som anses for å ha gode operative egenskaper, men mangler analytiske og vurderende egenskaper. Et fjerde eksempel er å etterutdanne ansatte først og fremst som (udefinert) belønning og ikke ut fra et reelt organisasjonelt kompetansebehov. I verste fall kan man reproducere ideologien og irrasjonaliteten i organisasjonen ved å belønne, rekruttere og forfremme personer som er flinke til å adlyde befalinger (Weber) og opptre heteronomt (Weber og Adorno) på en slik måte at betraktninger omkring normer og prinsipper først og fremst blir snakk om ulike utskiftbare preferansesystemer (Habermas) som ikke har noen selvstendig normativ gyldighet. Vurderingene i en slik uformell patriarkalsk organisasjon vil være utelukkende instrumentelle eller strategiske kalkulert ut fra hvilke personlige interesser den enkelte ansatte måtte ha. Ethiske vurderinger som knytter handlinger til normer med gyldighet også uten for organisasjonen, det vil si knyttet til den institusjonelle ramme, vil ikke være virksomme. Også praktiske handlinger knyttet til elevenes dannelsesprosesser vil komme i bakgrunnen.

Uten et kategorialt rammeverk som kan bidra til en selvrefleksjon om det dysfunksjonelle utviklingsforløp mot en patriarkalsk uformell organisasjon, er det fort gjort at Dales organisasjonelle sosialiseringsteori kan gi en utbredt selvforståelse i organisasjonen om at man har en funksjonell og profesjonell organisasjonskultur selv om man i virkeligheten produserer og reproduserer en patriarkat struktur. En slik selvforståelse vil selvfølgelig bygge en urimelig tolkning av Dale. Ideologien kan styres og unndras kritikk gjennom rekruttering (av personer som er bærere av den rette ideologi eller mangel på autonomi), gjennom å styre hvem som skal på etterutdanning (belønning for adaptiv atferd) og hva det skal etterutdannes i (utvidelse av referanserammer som ikke berører ideologien). Kollegiet kan ha en oppfatning om at de tenker i begreper og ikke i komplekser, uten at disse begrepene er adekvate for en dannelsesorientert skole eller at de kan gi lærerne relevante kategorier for å forstå sin egen dannelsesprosess. De kan dessuten føle at de opptrer som en sosialt integrert aktør, men deres deltagelse i det kollegiale medlemskap kan være begrenset til et svært overflatisk saksområde uten at de selv forstår det. Deres profesjonelle autonomi er med andre ord begrenset av ideologien uten at det kan settes ord på. Det er nettopp dette som er kjernen og hensikten med ideologier i undertrykkende systemer.

### *6.3.2 Skolen mellom rettsordninger og etikk*

Dersom det er byråkratiet og nettverksorganisasjonen som er legitime i dagens samfunn må det også gå an å si noe om hvilken av disse som adekvat for skolen. Svaret på dette må være begge to. Grunnen til det, er at skolen både er et forvaltningssystem og en kulturinstitusjon som skal opprettholde henholdsvis rettsordninger og etikk (Dale 1992a og 1997). Som forvaltningssystem skal skolen forvalte gitte påbud og forbud knyttet til juridiske plikter og rettigheter uttrykt i lover, forskrifter og regler. Et slikt system regulerer først og fremst handlinger, ikke lovgivers indre motiver eller det handlende subjekts intensjoner. Garantien for at regulering kan skje, er at handlinger kan sanksjoneres ved belønning eller straff. Systemet lar seg kun regulere ved at subjektene viser vilje til å etterfølge lovverket uavhengig av deres egne ønsker (Dale 1997:88-89). Når skolen som forvaltningsorganisasjon utøver sin makt i form av sanksjoner, kan dette kun gjøres med referanse til dokumenterte regler, i en på forhånd fastlagt maktstruktur av kompetente embetsinnehavere. I etterkant kan det vurderes rettslig om handlingene er i overensstemmelse med reglene og om reglene er i overensstemmelse med forskrifter og lover. Regelsystemets eksplisitte karakter gjør at det hele tiden kan være gjenstand for kritikk og korreksjon. Det er liten tvil om at skolen som

forvaltningssystem hører med til byråkratet. Skolen som en byråkratisk forvaltningsorganisasjon tilhører et strategisk og instrumentelt sub-system. Som ethvert annet strategisk og instrumentelt sub-system må det imidlertid reguleres etisk innenfor den institusjonelle ramme. Forskjellen mellom skolen og andre organisasjoner, er at det instrumentelle og strategiske gyldighetsområde er svært lite. Mens for eksempel kommersielle organisasjoner i hovedsak utfører formålsrasjonelle handlinger som kun begrenses av det kategoriske imperativ når disse handlingene kommer i konflikt med pliktene, er de fleste handlinger som inngår i skolen ikke formålsrasjonelle, men dreier seg om elevsubjektenes frihet og menneskehetens opplysningsprosjekt. Skolens primære målsetning er et gode i seg selv i motsetning til den formålsrasjonelle organisasjonen hvor målsetningen er å frembringe noe som kun kan virke som midler for noe annet. Fordi skolens primære virksomhet dreier seg om elevenes dannelsesprosesser, ser vi at skolens gyldighetsområde og fremst befinner seg innenfor den institusjonelle ramme, og sekundært innenfor et strategisk og instrumentelt sub-system. Når Dale (1997:96) beskriver en skole som utelukkende følger et forvaltningsteknisk system hvor læreplanen uttrykkes som forskrifter og detaljreguleres som læremiddelpakker, beskriver han i virkeligheten et system som fungerer i overensstemmelse med det Hellesnes beskrev som utdanningsteknologi, et system som legger til rette for sosialisering som tilpasning og ikke som dannelselse.

Dale (1997) eksemplifiserer rettsordningen i skolen først og fremst ved å vise til enkeltelevenes rettsikkerhet. Poenget er at regelverket skal beskytte elevenes rettigheter så lenge disse er på skolen. Dersom vi hadde begrenset rettsordningene og skolen som forvaltningssystem til dette, ville også gyldighetsområdene vært lett å skille. Men som Dale (1997:92) selv sier kan skolesamfunnet være preget av sterke motsetninger i normsett som også kan føre til at elever setter seg utenfor dannelsesprosessene. Vi må dessuten legge til at også innenfor en profesjonell kultur kan enkeltlærere eller subkulturer av lærere fungere dysfunksjonelt i så stor grad at de må styres og instrueres. I ekstreme tilfeller kan det tenkes at det blir utviklet nasjonale læreplaner som profesjonelle kollegier ikke vil sette ut i live av grunner de mener er faglige og utdanningsvitenskapelig fundert. I slike tilfeller må skolen som forvaltningssystem tre inn og, om nødvendig, øke makten for å styre handlingene til aktørene. Det må både forutsettes og forventes at slike kriser stadig oppstår i skolen. Men disse krisene må kun være av midlertidig karakter for at dannelsesprosessens ikke skal bryte sammen på grunn av mangel på kontinuitet. Dersom undervisningen opprettholdes av et

forvaltningssystem som grunnmodell over tid fordi krisen vedvarer, fungerer skoleorganisasjonen patologisk.

Dale (1997:94) sier at "[d]et eksisterer en strukturell forskjell mellom skoleadministrasjonens legale form for maktutøvelse på den ene siden og gjennomføringen av institusjonens utdanningsmessige oppgaver på den andre siden". For det første bør det presiseres at som forvaltningssystem deltar også læreren i skoleadministrasjonen. Vi skiller her mellom funksjoner og plassering i skoleorganisasjonen. Selv om læreren ikke jobber i skoleadministrasjonen, fungerer han likevel som et embetsmann/funksjonær når skolen som forvaltningssystem trer inn. Det samme gjelder for skolens administrasjon. Selv om skolens ledelse er ansatt i administrasjonen fungerer de samtidig som medlemmer i et kollegium når de deltar i planleggingen og vurderingen av utdanningsmessige oppgaver. For det andre: Begrepet "strukturell forskjell" må tolkes som et konseptuelt eller begrepsmessig skille som kan hjelpe oss analytisk i å bestemme om handlinger har gyldighet som praksis eller teknikk. Poenget er at både lærere og skoleledelse vil utføre kjeder av handlinger der den ene kan være begrunnet i praksis og den andre i teknikk. Når læreren i det ene øyeblikket truer med sanksjoner for å få en elev til å holde fred for i det neste å fortsette en læringsprosess, skjer nettopp dette. En viktig del av lærernes og skoleledelsens kompetanse er å kunne vurdere om deres handlinger for det første er gyldige, for det andre hvilket gyldighetsområde de tilhører og, for det tredje, vurdere alle handlinger og sekvenser av handlinger kritisk ut fra det faktum at grunnmodellens gyldighet kun er knyttet til den institusjonelle ramme.

#### **6.4 Sammenstilling**

I dette kapitlet har vi sett at en profesjonell skoleorganisasjon skiller mellom ulike grader av handlingstvang knyttet til sin virksomhet. Undervisning skjer i handlingstvang, men det er viktig at planleggingen av undervisning kan skje i et større handlingstidsrom og at utvikling og kritikk av didaktisk teori skjer uten handlingstvang. Det er et poeng at de ansatte opptrer som medlemmer i et kollegium hvor det utvikles planer for undervisning som følges opp av medlemmene som sosialt integrerte aktører. Kollegiets referanserammer bør stadig utvikles og fornyes med bakgrunn i utdanningsvitenskapelig og pedagogisk forskning. Etterutdanning er en viktig måte å utvide referanserammene på.

Den profesjonelle sosialiseringen av kollegiet forutsetter at det finnes formelle organisasjonsstrukturer som legger forholdene til rette for profesjonell pedagogisk praksis. Den organisasjonsmodellen som er gyldig for skolens primære virksomhet, er nettverksorganisasjonen som åpner for en kreativ og vekslende bruk av skoleorganisasjonens ressurser ut fra problemets eller saksforholdets egenart. Det er for øvrig viktig at det legges vekt på at handlinger og planer skal dokumenteres for ettertiden med tanke på struktur og kompetanse. Byråkratiet er den organisasjonsstrukturen som er gyldig for skolen som forvaltningssystem. Forvaltningssystemet trer hovedsaklig inn når prosesser innen skolens primære virksomhet av en eller annen grunn bryter sammen på en slik måte at skolens juridiske forpliktelser ikke oppfylles.

## 7 KRITISK DIDAKTIKK

I forrige kapittel var fokus på skoleorganisasjonen, som fremstår både som et kollegium av profesjonelle og et formålsrasjonelt forvaltningssystem. Perspektivet var først og fremst skolen som arbeidsplass, og forholdet til elevene ble derfor ikke behandlet i særlig grad.

Når vi i dette kapittelet avslutter oppgaven, fungerer det samtidig som en slags konklusjon på det vi til nå har sagt. Grunnen er at de forhold vi har behandlet tidligere, danner det endelige grunnlaget for hvordan den formelle oppdragelsen bør gjennomføres i praksis. Vi skal her rette fokus mot forholdet til eleven, det vil i hovedsak si forholdet mellom lærer og elev, og vi skal fremstille noen prinsipper som bør regulere den formelle oppdragelsen for at denne skal kunne bygge opp under målsetningen om å danne eleven til et autonomt subjekt. Vi vender tilbake til Kants fire didaktiske begreper om disiplinering, kultivering, sivilisering og moralisering. Hensikten er ikke å utvikle en ny didaktisk modell, men å gjøre et konseptuelt eller analytisk skille som kan bidra til å stille noen problemer i nytt lys.

### 7.1 Kants fire didaktiske kategorier

#### 7.1.1 *Sivilisering*

Vi husker at Kant knyttet sivilisering til begrepene ”manerer”, ”artighet” og ”en viss klokskap” og vi tolket dette i en retning av skikk og bruk som en forutsetning for å kunne tre inn i en samhandling eller interaksjon med andre mennesker. Dersom vi skal utdype dette ytterligere i en moderne kontekst, må vi kunne si at i den grad den formaliserte oppdragelsen skal gå inn på dette domene, må det være for å gjøre elevene klar over hva som anses som skikk og bruk i ulike kulturelle og sosiale kontekster. Sivilisering kan i hovedsak ikke sanksjoneres innenfor en forvaltningsstruktur fordi den først og fremst må forstås som en estetisk smak knyttet til menneskers følelser og ikke uttrykk for en grunnlagt norm. Et eksempel på dette kan være det å ha lue på inne. Elevene kan få beskjed om at dette ikke anses for å være høflig, og det må være lærerens oppgave å gjøre dem oppmerksomme på det med jevne mellomrom, slik at vanen blir bevisst for eleven. Dette er nødvendig for at eleven skal kunne ta et bevisst valg og for at eleven skal vite at en slik uvane kan gjøre enkelte sosiale kontekster vanskelig tilgjengelige. Det å forby lue på inne, kan ikke rasjonelt begrunnes og kan derfor ikke regelfestes i skolen. Dersom en klasse skal på besøk i en kirke,

kan de få beskjed om at lue på inne anses for å være tabu. I kirken kan også dette vanskelig begrunnes ut fra annet enn at det er en tradisjon, men fordi klassen opptrer som gjester i en annen sosial kontekst, må lue forbudet kunne håndheves, men en naturlig løsning vil være å nekte de elevene som insisterer på luebruk å være med inn i kirken. Dette må sies å ligge innenfor det forvaltningsmessige området, men det er fordi man entrer et sosialt rom der skolens rasjonelle normer ikke gjelder.

Dette eksempelet er selvsagt banalt, men det viser samtidig hvilken banalitet som ligger til grunn for en del av de reglene eller normene som håndheves i skolen uten at dette har en rasjonell legitimitet. Det å tvinge elever til å opptre høflig er å bruke makt på et område som ligger utenfor rettsordningene og dersom lærere og medelever føler at de blir behandlet uten respekt ved at skikk og bruk ikke følges, må dette selvsagt diskuteres slik at både følelsen og det intensjonale ved å ikke opptre i henhold til den gitte skikken kan bringes på det rene.

### *7.1.2 Kultivering*

Kultivering dreier seg om oppdragelsens positive side og, som vi husker, er dette undervisning som skal gi barnet en evne som rekker til alle tenkelige formål. Kants kultiveringsbegrep kan vi i hovedsak knytte til Kants eget begrep om hypotetiske imperativer, Habermas' begrep om teknisk erkjennelsesinteresse med gyldighet innenfor arbeidsbegrepet (eller innenfor de strategiske og instrumentelle sub-systemene) og Hellesnes begrep om skolering. Skoleringen skal i så fall sørge for at subjektet både kan ta del i verdiskapningen i samfunnet og for at subjektet skal kunne virkeliggjøre sin egen trygghet for fremtiden. Skoleringen skal gjøre mennesket produktivt. Kant presiserte at undervisningen ikke måtte være mekanisk og at målet er at barnet skal tenke selv. Dette har to konsekvenser for formidlingen: For det første er skoleringen underlagt de tradisjonelle normer vi finner i den institusjonelle ramme. Det betyr at under formidlingen må det normsett som kan tenkes å være relevant for den gitte skoleringen belyses og forstås av subjektet. For det andre, betyr det å tenke selv at subjektet må forstå hele prosessen fra premisser til konklusjon. Formidlingen kan ikke begrenses til det å presentere kun konklusjoner eller ferdige resonnementer. Det første har sammenheng med at undervisning inngår i praksis og må ses på som del av en helhetlig dannelsesprosess der skoleringen er underlagt det formidlingsbegrep som er gyldig for dannelsen. Dette er den samme treleddete formidlingsprosess vi behandlet i forbindelse med gyldigheten av teknisk orientert pedagogikk. Det betyr med andre ord at selv om kultivering i hovedsak bygger på kunnskap



av naturvitenskapelig karakter hvor teorier er bygget opp av nomologiske utsagn, betyr ikke det at formidlingen kan unngå tredjeleddet; forståelseshorisonten. I formidlingsprosessen må både forståelseshorisonten og de premisser konklusjonene bygger på opplyses på en slik måte at subjektet har mulighet til å rekonstruere teorien. Subjektet må være i stand til å trekke konklusjoner på egenhånd og i prinsippet ha mulighet til å både å betvile premissenes gyldighet og trekke andre konklusjoner enn den som formidler (Dale 1992b:119). I tillegg må subjektet forstå at den tekniske gyldighet er begrenset av praksis. Dette leder oss over til neste kategori som er moralisering.

### *7.1.3 Moralisering*

Moralisering må også sies å kunne tillegges oppdragelsens negative del i og med at den i hovedsak setter grenser for hvilke mål som kan settes og hvilke midler som kan benyttes når subjektet skal virkeliggjøre sin materielle trygghet. Vi kan knytte begrepet moralisering til Kants eget begrep om det kategoriske imperativ, til Habermas' begrep om interaksjon (eller den institusjonelle ramme) og Hellesnes' begrep om sosialisering. Poenget er at barnet må innvies i samfunnets tradisjoner og normsett på en slik måte det kan forholde seg etisk i samhandling med andre. Normene setter grenser for subjektets utfoldelse og skal forhindre at egeninteressen kommer i konflikt med andres rettigheter, samtidig som normene forplikter subjektet til å delta i reproduksjonen og fornyelsen av normsettet.

Selv om subjektet er forpliktet til å delta i en slik fornyelse må det legges vekt på at subjektet kan skille mellom hva som er preferansesystemer og normsystemer, og at subjektet må forstå at normsystemene, når de først er etablert og intersubjektivt erkjent, er absolutte i den forstand at de ikke uten videre kan byttes ut. Normsystemene er ikke heteronome. I og med at subjektet både er forpliktet til å delta i fornyelsen av normsettene og dessuten må være i stand til på egenhånd å erkjenne gyldigheten i de normene som reproduseres, må subjektet gjennom oppdragelsen være i stand til å forholde seg autonomt til tradisjonene.

### *7.1.4 Disiplinering*

Vi husker at Kant knyttet disiplin til det å hindre barnet i å handle i overensstemmelse med sine dyriske tilskyndelser. Faren er at mennesker som etter vanen kun følger sine sanselige tilbøyeligheter forblir vilt. For Kant var nok hovedpoenget at dette er farlig først og fremst for subjektet selv, men vi må legge til at det ville mennesket også kan være til fare for andre

subjekter. I vår sammenheng skal vi knytte disiplin til rettsordningene og til skolen som forvaltningssystem. Disiplin skal begrense subjektets handlingsrom slik at det verken er til fare for seg selv eller andre. Denne fare skal vi definere i overensstemmelse med korrelerende rettigheter og plikter. Dersom eleven for eksempel bråker i timen bryter det med de andre elevenes rettigheter. At eleven ikke har anledning til å spise godteri eller røyke, skyldes at det har en rett til å bli forhindret fra å skade seg selv. Fordi eleven ikke er et ferdig utviklet autonomt subjekt, kan (de andre) elevenes korrelerende plikter kun ha en betinget gyldighet. I skolen er det til syvende og sist læreren og skoleledelsen som har en ubetinget plikt til å opprettholde elevenes rettigheter.

Det at elevene ikke er ferdige autonome subjekt, gjør at et høyt detaljnivå i selve regelverket kan legitimeres. Forhold som blant voksne vanligvis reguleres *direkte* innenfor gruppen gjennom interaksjon; altså direkte normregulering innenfor den institusjonelle ramme, må ofte reguleres indirekte gjennom regler og sedvaner innenfor skolen som forvaltningssystem. Det er ikke det at forvaltningssystemets regler ikke utvikles innenfor en argumentativ dialog knyttet til den institusjonelle ramme, men forskjellen er, som vi har vært inne på tidligere, at reglene utvikles først og håndheves etterpå. Reglene har en absolutt gyldighet inntil de er endret. I en direkte normregulering innenfor en gitt gruppe av voksne håndheves og videreutvikles normene stadig gjennom en kontinuerlig interaksjon ut fra en gjensidig erkjennelse av hverandre som autonome subjekter.

## **7.2 Solidaritet og autoritet**

### *7.2.1 Solidarisk deltagelse*

Et begrep som både kultivering, moralisering og disiplinering har til felles, er at de alle forutsetter en formidling som pretenderer gyldighet. Denne gyldighet er betinget av at det som holdes for sant eller riktig til syvende og sist kan begrunnes. Formidling og begrunnelse forutsetter at forholdene ligger til rette for kommunikasjon og samarbeid i skolen. Dale (1997:78) knytter gode samarbeidsformer og godt skolesamfunn til begrepet "solidarisk deltakelse" som fordrer at lærere og elever føler en sosial tilknytning og tilhørighet til skolesamfunnet. Solidarisk deltagelser henter sine normer fra det Dale betegner som den primære etikken som her kan forstås i overensstemmelse med Habermas' begrep "den institusjonelle ramme". Skolesamfunnets forpliktende trosforestillinger må være inkarnert i

hvert skolemedlems holdninger, sier Dale (1997:81). Slike trosforestillinger må være bygget på felles ideer om at et skolesamfunn må være preget av moralsk vennskap, av gjensidig tillit, støtte og sympati. ”Ut fra denne sosiale konstitusjonen koordinerer deltakerne – rektor, lærere og elever – sine handlinger ut fra en interesse om mulig enighet” (Dale 1997:84-85). Kommunikasjonen bryter ikke sammen om uenighet oppstår. Enighet er uansett mulig feilbarlig og forgjengelig. Kommunikasjonen bryter først sammen når man ikke viser interesse for å skille mellom sant og falsk, rett og galt, og godt og ondt. Solidarisk deltagelse forutsetter en vilje til å fortsette en avbrutt kommunikasjon. Den forutsetter en vilje til komme seg forbi uenigheter og konflikter. Viljen til å kommunisere for å komme frem til en mulig enighet er knyttet til deltagernes prestisje og innflytelse. Denne ”prestisje og innflytelse hviler på kombinasjoner av deres troverdighet, pålitelighet og interesse for gyldighet i det de sier og gjør” (Dale 1997:86). Den solidariske deltagelse danner grunnlaget både for å følge felles normer, men også for å utvikle og fornye disse. Forståelseshorisontene både formidles, kritiseres og smelter sammen.

En viktig poeng er at den institusjonelle ramme også danner grunnlaget for rettordenen. I skolen danner dermed den solidariske deltagelse forutsetningen for at det legale forvaltningssystemet som regulerer disiplinærhandlingene kan kommuniseres med et ønske om å komme frem til en enighet med interesse for gyldighet. Det er normene som danner grunnlaget for reglene, og både normene og reglene kan drøftes blant solidariske deltagere.

Spørsmålet er om denne modellen for solidarisk deltagelse er en for harmonisk tilnærming til de argumentative dialoger som kan skje mellom lærere og elever. Vi nærmet oss riktignok denne modellen når vi snakket om lærerkollegiet, men det er likevel en forskjell. Når lærerne deltar som medlemmer i et kollegium, er kommunikasjonen symmetrisk. Kommunikasjonen består av at to eller flere profesjonelle har en argumentativ dialog om et pedagogisk fenomen uten at de står i en handlingstvang. Kommunikasjonen mellom lærer og elev er asymmetrisk. Rollene er komplementære og kan ikke byttes om (Dale 1992b:116).

### *7.2.2 Asymmetri og autoritet*

Asymmetrien i kommunikasjonen kan knyttes til begrepet autoritet. Det er imidlertid viktig å presisere at denne autoritet kun har et gyldighetsområde innenfor gjennomføringen av oppdragelsen og til situasjoner av handlingstvang (Dale 1992b:116). Verken forskning på (K3) eller planlegging av (K2) oppdragelse kan utføres profesjonelt innen en asymmetrisk

kommunikasjon. Autoritet må opptre med en felles pretensjon om gyldighet. På den ene siden må læreren forutsette at det han sier og gjør i siste instans kan begrunnes diskursivt. Det er nødvendigvis ikke begrunnet forut for handlingen, men må kunne begrunnes i ettertid. Dersom handlingen kan begrunnes, oppløses den til syvende og sist som autoritet. På den andre siden må elevene anerkjenne pretensjonen om gyldighet. Eleven må anerkjenne asymmetrien i kommunikasjonen og ha tillit til læreren (Dale 1992b:117-118).

Dale (1992b:120) skiller mellom autoritær og autoritativ autoritet. Mens den autoritative autoriteten er i overensstemmelse med det som ble sagt ovenfor, underkjenner den autoritære formen for autoritet at autoriteten bare er foreløpig. Den skiller ikke mellom handlingstvang og argumentative dialoger og gir ikke eleven anledning til å betvile gyldigheten av det som blir gjort og sagt. Den autoritære formen for autoritet setter menneskets evne til fornuft til siden og fungerer dermed undertrykkende.

Dale (1992b:121) skiller også mellom aktuell og formell autoritet. Formell autoritet er når man er blitt satt inn i en autoritetsposisjon. Dette gir en formell og juridisk status som autoritet. Stillingen "lærer" er en slik posisjon. Selv om man har stillingen som lærer, er det ikke sikkert at elevene anerkjenner autoriteten. I så fall har man ingen aktuell autoritet. Skillet mellom formell og aktuell autoritet kan settes i sammenheng med skillet mellom autoritær og autoritativ autoritet. Den formelle autoriteten kan enten være autoritær eller autoritativ, det samme gjelder for den aktuelle.

Læreren som formell autoritet er knyttet til skolen som forvaltningsorganisasjon og til rettsordningene. Det er altså læreren som formell autoritet som trer inn når disiplinering av elever foregår. Fordi læreren som formell autoritet har maktmidler til rådighet som kan benyttes for å sanksjonere elevenes handlinger, må autoriteten i utgangspunktet også være aktuell. Det er bare når læreren ikke har de nødvendige maktmidler eller ikke bruker disse, at den formelle autoriteten ikke lenger er aktuell. Begge disse forhold skyldes i så fall et ikke-intendert brudd i forvaltningssystemet. Forvaltningssystemet fungerer i så fall dysfunksjonelt. Så lenge systemet fungerer funksjonelt, vil den formelle læreren opprettholde den aktuelle autoritet ved hjelp av maktmidler.

Når læreren opererer innenfor dannelsesprosessen hvor moralisering, kultivering og sivilisering inngår, har den formelle autoriteten ingen betydning. Det som sies og gjøres har kun pretendert gyldighet så lenge lærerens autoritet er aktuell. Dersom autoriteten ikke

anerkjennes av elevene, kan ikke den aktuelle autoriteten opprettholdes av maktmidler. Selv om læreren skulle benytte sanksjoner for å drive dannelsesprosessen tilsynelatende videre, blir ikke det som sies og gjøres mer gyldig av den grunn. Autoriteten blir autoritær når man innefor dannelsesprosesser, som krever aktuell autoritativ autoritet, benytter seg av maktmidler som kun er gyldige for den formelle autoriteten.

### *7.2.3 Tilgangen til de argumentative dialoger*

Vi sa at forskjellen mellom lærerkollegiet og lærer/elev er at kommunikasjonen i lærerkollegiet er symmetrisk, mens kommunikasjonen mellom lærer og elev er asymmetrisk. En annen forskjell er at læreren besitter en del formelle maktmidler som kan tas i bruk i skolesamfunnet, dette gjør ikke elevene. En tredje forskjell mellom lærer og elev, er den faktiske tilgangen til de argumentative dialogene innen den institusjonelle ramme og dermed også den faktiske påvirkningskraft overfor utkommet av disse dialogene.

Nå er det slik at det lovverket som skolens forvaltningssystem bygger på, er utviklet med bakgrunn i det normsett som finnes innen den institusjonelle ramme. Vi forutsetter at de argumentative dialoger om dette normsettet har foregått innenfor en politisk opplyst offentlighet på en slik måte at normsettet i utgangspunktet er et uttrykk for en intersubjektiv enighet blant landets borgere. Lovverket og de forskrifter, regler og sedvaner som utvikles på bakgrunn av dette har dermed en pretendert gyldighet. Den politiske offentlighet er imidlertid i hovedsak utilgjengelig for elevene. Med andre ord er skolens forvaltningssystem bygget opp på bakgrunn av et normsett hvor de fleste som inngår i det enkelte skolesamfunn, elevene, kun har hatt en begrenset innflytelse. Vi kan selvfølgelig tro at den argumentasjon som foregår innenfor skolesamfunnet, vil få de fleste elever til å betrakte regelverket for gyldig, men hva om de ikke gjør det? For det første: Vil det faktisk føre til at regelverket blir endret og bør det eventuelt det? Og, for det andre: Ønsker vi at elevene skal betrakte regelverket for gyldig uansett hvor gyldig den politiske offentlighet av autonome subjekter måtte mene at den er?

Skolens forvaltningsmessige system innebærer i praksis en rekke påbud og forbud for eleven. I utgangspunktet er det faktisk påbudt for eleven å møte opp på skolen. Elevens medlemskap i skolesamfunnet er bygget på et påbud om å være der. Eleven trer inn i skolesamfunnet basert på at tvangsmidler blir brukt om han ikke møter opp. Dette påbudet opprettholdes i ti år uten at eleven får delta i de argumentative dialogene som faktisk har innflytelse på

lovgivningen. I tillegg setter forvaltningssystemet en rekke begrensninger på hvilke handlinger som er tillatt. Mange av disse forbudene er svært detaljerte og banale. De kan forby alt fra godterispising, til lappeskriving, mobiltelefonbruk osv. Det at reglene kan oppfattes som banale skal vi forstå på den måte at de er så åpenbare for subjektet at det mener å besitte rasjonalitet nok til å regulere handlingene selv. Jo mer detaljerte og banale reglene er, desto større er sjansen for at eleven oppfatter de som ugyldige, i alle fall i øyeblikket. Det kan godt være at eleven betrakter forbudene og påbudene som gyldig når det er et ferdig utviklet autonomt subjekt, men det skjer først når dannelsesprosessen er over.

Lærens autoritet kan ikke oppløses før den vurderes av eleven som ferdig autonomt subjekt. Dette gjelder både de autoritetshandlinger som er knyttet til rettsordningene og de som er knyttet til dannelsesprosessen. De som er knyttet til rettsordningene, betraktes riktignok som juridisk legale så lenge de kan begrunnes innenfor det eksisterende forvaltningsmessige system. Den pretenderte gyldighet kan også bekreftes dersom rettsordningene blir problematisert og diskutert i den politiske offentligheten. Men til syvende og sist må gyldigheten av handlingene diskuteres i argumentative dialoger innenfor en institusjonell ramme hvor eleven har tilgang som autonomt subjekt.

De autoritetshandlinger som er knyttet til dannelsesprosessene, det vil si utført av en autoritativ aktuell autoritet, kan få sin pretenderte gyldighet bekreftet dersom autoritetshandlingene blir bekreftet som pretendert gyldige både overfor elevene og overfor de øvrige medlemmene i kollegiet. Likevel må vi forutsette at det pretenderte og dermed autoriteten, ikke kan bli oppløst før saken drøftes i en politisk eller faglig offentlighet hvor elevene som autonome subjekt deltar.

Når autoritetshandlingene ikke kan oppløses som autoritet før eleven som autonomt subjekt får delta i vurderingene, skyldes ikke dette bare en etisk rettighet som må kunne tillegges det vordende autonome subjekt. Det skyldes også at oppdrageren må være såpass selvrefleksiv at hun alltid gjennomfører oppdragelsen med en grad av tvil. Selv om oppdragelsen legges opp etter et mål om å oppheve seg selv med bakgrunn i en emansipatorisk erkjennelsesinteresse, kan man likevel ikke se bort fra at både samfunnets og skoleorganisasjonens ideologi har påvirket prosessen med sine skjulte motiver. Ideologiens lodd er jo at den er mest virksom når den ikke oppfattes av de involverte subjektene. Det er ikke bare større sannsynlighet for at den som har vært i autoritetens vold, også er den som kan vurdere gyldigheten når

dannelsesprosessen er ferdig. Det er også slik at autoriteten kun kan oppløses av de som har vært underlagt den. Autoriteter kan aldri oppløse seg selv.

Før eleven er et autonomt subjekt mangler det også opplysning og rasjonalitet selv om dette er i gradvis utvikling. Dette er grunnen til at læreren i kraft av sin formelle autoritet bestemmer over eleven og kan bruke maktmidler om nødvendig. Dette er også grunnen til at elevene ikke har tilgang til de argumentative dialoger som angår og omgir skolen. Eleven har kun tilgang til de argumentative dialoger som foregår innenfor skolen og som kun har en minimal innflytelse på skolen som forvaltningssystem. I de argumentative dialoger som foregår innenfor skolen kan læreren oppgi gode grunner både for hvorfor elevene har en begrenset innflytelse (mangel på rasjonalitet) og hvorfor forvaltningssystemet i alle dets detaljer er som det er. Læreren kan grunnleggende herredømmeforholdene, både maktfordelingen i hierarkiet, reglenes grunner og sanksjonenes styrke. Med klare ord: Læreren kan gi elevene gode og naturlige grunner for at herredømmeforholdene er som de er, samtidig som det blir grunnlagt hvorfor elevene ikke har noen innflytelse. Spørsmålet må være: Er ikke nettopp dette kjernen i all undertrykkelse? Det å fortelle den undertrykte at han ikke er rasjonell nok til å bestemme over de forhold som angår han selv samtidig som man forteller at herredømmet uttrykker en naturlig orden (jf Weber).

Freire (1997:36) sier at landarbeidere internaliserer det syn undertrykkerne har om dem; at de er udugelige, ikke kan lære noe osv. Grunnen til landarbeidernes fatalistiske virkelighetsforståelse er at de har internalisert det syn at noen hersker fordi de er bedre og noen blir hersket over fordi de er dårligere. Denne fatalismen kan vi finne igjen i det moderne samfunn, men da begrunnet i vitenskap framfor religion. Vi har sett at senkapitalismen fordunkler de politiske og demokratiske målsetninger (Habermas) og vi har sett tendensen til at språket ikke formidler de materielle ordningene (Hellesnes).

Skal eleven være beredt til å delta i en politisk offentlighet uten at ideologien forhindrer at andre målsetninger enn økonomisk vekst kan diskuteres, eller at de materielle ordningene unndras diskusjon, må det forutsettes at eleven lærer å stille seg skeptisk til enhver autoritet som begrunner seg selv. Vi må forutsette at elevene lærer at makt alltid forsøker å reproducere seg selv gjennom ideologi, og at herredømme bare unntaksvis kan begrunne at subjekter ikke får innsyn og innflytelse over forhold som angår dem selv. En løsning på dette er ikke at elevene får større faktisk innflytelse over herredømmeforholdene i skolen ved at de får rettigheter som om de skulle være autonome subjekter. Det er ikke nødvendigvis slik at

skolen trenger å være særlig demokratisk orientert i det hele tatt. Poenget er at elevene må lære at de ikke uten videre skal godta autoriteter. I stedetfor å forsøke å opprettholde en generell harmonisk tilstand av solidarisk deltagelse hvor man har et mål om at dialogene er preget av et felles ønske om fremtidig enighet, kan det være grunn til å bringe konflikter til overflaten og opprettholde dem over tid. Det kan være grunn til at enkelte saksforhold oppleves av elevene som om lærerne og skoleledelsen ikke viser interesse for å skille mellom sant og falskt, rett og galt og godt og ondt. Det kan være grunn til at et faktisk brudd i kommunikasjonen opprettholdes over tid. Det kan være bedre at elevene slåss for mer innflytelse og medbestemmelse enn at de straks blir nøytralisert ved at det argumenteres med gode grunner. Faktisk kan det være grunn til å opprettholde forbud og påbud som er så detaljerte og banale at elevene opplever det som så krenkende at det vekker deres aksjonslyst.

Det er selvfølgelig ikke mulig å opprettholde dannelsesprosesser i en skole som er konstant i konflikt, men det betyr heller ikke at det må foreligge en konstant tilstand av solidarisk deltagelse. Den solidariske deltagelsen må i stedet knyttes til det enkelte saksforhold. Det at elever og lærere har vedvarende konflikter knyttet til enkelte saksfelt innenfor rettsordningene, betyr ikke at undervisningen i et gitt fag behøver å bryte sammen av den grunn. Selvsagt er ikke disse saksforholdene helt upåvirket av hverandre, men akkurat som i politikken ellers, vil man måtte skille mellom saksforhold hvor man er prinsipielt uenige på en måte som gjør at man står i en stadig konflikt, mens man kan være enige innenfor andre saksforhold. Noen ganger vil det ene skape vanskeligheter for det andre, men disse vanskelighetene bør man kunne overkomme.

#### *7.2.4 Midlertidig og faktisk undertrykkelse*

Når konflikter oppstår over tid, er det også berettiget at maktmidler benyttes for å opprettholde en viss ro og orden. Når det benyttes maktmidler i situasjoner som elevene mener er ugyldige, vil makten framstå for elevene som en autoritær formell og aktuell autoritet. Da er autoriteten også undertrykkende. Så lenge denne formen for undertrykkelse har en pretendert gyldighet som er bekreftet (kjent legal innenfor forvaltningssystemet og gyldig innenfor den institusjonelle ramme) og den inngår i en oppdragelse som har sin egen opphevelse som mål, kan vi snakke om en "midlertidig undertrykkelse" for å skille den fra den "faktiske undertrykkelse".



Uansett om undertrykkelsen er faktisk eller midlertidig innenfor skolesamfunnet, er det fare for at den starter den voldsspiral vi så hos Freire. Vi husker at Freire pekte på at med etableringen av undertrykkelsesforholdet er volden allerede begynt. I dette lå det en fare for at volden ble reproduisert og forsterket nedover i hierarkiene og at volden kunne fremtre horisontalt. Overført til skolen er det altså fare for at undertrykkelse som elevene ikke klarer å artikulere i adekvate ordelag, og som derfor ikke lykkes i å rette mot det herredømmesystem som faktisk utfører makthandlingene, står i fare for å utvikle seg til en frustrasjon som kan uttrykke seg i vold overfor yngre og jevnaldrende medelever. Mobbing og vold i skolen kan altså ha sin årsak i skolens eget herredømmesystem. For det første må det være et poeng for lærerkollegiet å skille mellom midlertidig og faktisk undertrykkelse. Begrepsapparatet knyttet til skillet mellom rettsordninger og etikk bidrar til dette. For det andre må den midlertidige undertrykkelsen erkjennes for det den er. Sannsynligvis kan den ikke fjernes ved argumentative dialoger innefor skolesamfunnet i og med at dialogen faktisk foregår utenfor skolesamfunnet. Slike dialoger innenfor skolesamfunnet vil stå i fare for å tilsløre de faktiske forhold og dermed bare bringe elevene til den frustrasjon som ligger til grunn for undertrykkelsens voldsspiral. Dersom den midlertidige undertrykkelsen blir erkjent av lærerkollegiet, kan den inngå som et moment i den politiske dannelsen. Herredømmet kan tydeliggjøres slik at elevenes frustrasjon og aggresjon artikuleres og rettes gjennom aksjon mot det herredømmesystem som produserer denne midlertidige urettferdigheten. Elevene kan med andre ord lære seg å bli tenkende, handlende, vågende og ansvarlige mennesker. De kan ta sine første skritt mot å bli autonome subjekter.

## 8 REFERANSER

Adorno, Theodor W. 1972a. Halvdannelsens teori. Quale, P. (red.): *Kritikk og krise i pedagogikken*. Oslo: Pax Forlag A/S.

Adorno, Theodor W. 1972b. Oppdragelse etter Auschwitz. Quale, P. (red.): *Kritikk og krise i pedagogikken*. Oslo: Pax Forlag A/S.

Christensen, Tom. 2006. Staten og reformenes forunderlige verden. *Nytt norsk tidsskrift*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dale, Erling Lars. 1992a. Etisk rasjonalitet i skolen som kulturinstitusjon. Dale, E. L. (red.): *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Dale, Erling Lars. 1992b. *Pedagogikk og samfunnsforandring 2*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Dale, Erling Lars. 1993. *Den profesjonelle skole*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Dale, Erling Lars. 1997. Rettsordninger og etikk i et godt skolesamfunn. Dale, E. L. (red.): *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Durkheim, Emil. 1956. Pedagogy and Sociology. Durkheim, E.: *Education and Sociology*. Free Press, div of Simon & Schuster, Inc.

Freud, Sigmund. 1992. *Ubehaget i kulturen*. Oslo: J. W. Cappelens forlag A.S.

Freire, Paulo. 1997. *De undertryktes Pædagogik*. København: Christian Ejlers' Forlag

Habermas, Jürgen. 1969. *Vitenskap som ideologi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Habermas, Jürgen. 1988. *On the Logic of the Social Sciences*. Cambridge: Polity Press.

Hellesnes, Jon. 1975. *Sosialisering og teknokrati*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Hellesnes, Jon 1992. Ein utdana mann og eit dana menneske. Dale, E. L. (red.): *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Kant, Immanuel. 1985. An Answer to the Question: What is Enlightenment? Reiss, H. (red.): *Kant's Political Writings*. Cambridge University Press.

- Kant, Immanuel. 1995. *Kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Kant, Immanuel. 1970. *Morallov og frihet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kant, Immanuel. 2000. *Om pædagogikk*. Århus: Forlaget Klim.
- Karlsen, Gustav E.. 1993. *Desentralisert skoleutvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Mollenhauer, Klaus. 1972. Pedagogikk og rasjonalitet. Quale, P. (red.): *Kritikk og krise i pedagogikken*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Morgan, Gareth. 1988. *Organisasjonsbilder*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Myhre, Reidar. 1998. *Den norske skoles utvikling – Ide og virkelighet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Skjervheim, Hans. 1992. Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. Dale, E. L. (red.): *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Sørhaug, Tian. 1996. *Om ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Weber, Max 1971. *Makt og Byråkrati*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.